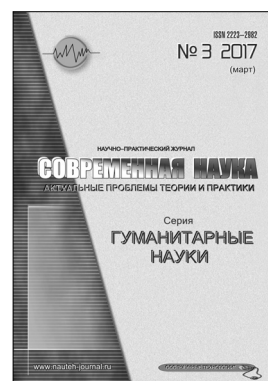




## № 3 2017 (март)

Учредитель журнала  
Общество с ограниченной ответственностью  
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Scientific and practical journal

**Редакционный совет**

- В.Л. Степанов** – д.и.н., профессор, Институт экономики РАН  
**Ю.Б. Миндлин** – к.э.н., доцент, МГАВМиБ им. К.И. Скрябина  
**Э.Н. Алиева** – д.ф.н., профессор, МИЭП  
**А.П. Миньяр-Белоручева** – д.ф.н., профессор, МГУ им. Ломоносова  
**М.В. Михайлова** – д.ф.н., профессор, МГУ им. М.В.Ломоносова  
**Я.М. Нейматов** – д.п.н., профессор, Фонд развития инновационных технологий РФ  
**Н.О. Осипова** – д.ф.н., профессор, Московский гуманитарный университет  
**В.В. Петрусинский** – д.п.н., профессор, РАНХ и государственной службы при Президенте РФ  
**Г.М. Пономарева** – д.филос.н., профессор, МГУ им. М.В.Ломоносова  
**Н.Л. Пушкарева** – д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН  
**А.И. Савостьянов** – д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет  
**А.С. Сенявский** – д.и.н., г.н.с. ИРИ РАН,  
**В.И. Тюпа** – д.ф.н., профессор, Институт филол. и истории РГГУ  
**А.Е. Чирикова** – д.соц.н., г.н.с., Институт социологии РАН  
**В.Н. Шаленко** – д.соц.н., профессор РГСУ  
**Н.А. Шведова** – д.полит.н., профессор, ИСК РАН  
**Н.М. Щедрина** – д.ф.н., профессор, МГОУ  
**С.Н. Ханбалаева** – д.ф.н., МГИМО  
**С.А. Экшлут** – д.филос.н., профессор, ИВИ РАН  
**Н.В. Юдина** – д.ф.н., профессор, ректор Владимирского филиала ФУ при Правительстве РФ

**В НОМЕРЕ:**

ИСТОРИЯ,  
ПЕДАГОГИКА,  
ФИЛОЛОГИЯ

Журнал издается с 2011 года

Редакция:

Главный редактор  
**В.Л. Степанов**

Выпускающий редактор  
**Ю.Б. Миндлин**

Верстка  
VIP Studio ИНФО ( www.vipstd.ru )

Подписной индекс издания  
в каталоге агентства «Пресса России» – 80015

В течение года можно произвести  
подписку на журнал непосредственно в редакции.

Авторы статей  
несут полную ответственность за точность  
приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал  
«Современная наука: актуальные проблемы  
теории и практики» обязательна!

Журнал отпечатан в типографии

ООО «КОПИ–ПРИНТ»  
тел./факс: (495) 973–8296

Подписано в печать 30.03.2017 г.  
Формат 84x108 1/16  
Печать цифровая

Заказ № 0000  
Тираж 2000 экз.

Издатель: Общество с ограниченной ответственностью  
«Научные технологии»  
Адрес редакции и издателя:  
109443, Москва,  
Волгоградский пр-т, 116–1–10  
Тел/факс: 8(495) 755–1913  
e-mail: redaktor@nauteh.ru  
http://www.nauteh-journal.ru  
http://www.vipstd.ru/nauteh

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в  
сфере массовых коммуникаций, связи  
и охраны культурного наследия.  
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77–44913 от 04.05.2011 г.

ISSN 2223-2982



# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## ИСТОРИЯ

**И.А. Агакишиев** – Ценовой кризис 1998–1999 годов и его влияние на нефтяной рынок Азербайджана  
*I. Agakishiyev* – Price crisis of 1998–1999 and its influence on Azerbaijani oil market ..... 4

**И.А. Агакишиев** – Монополизация производства нефтепродуктов на Бакинских предприятиях и деятельность ГНКАР в 90-е годы XX века  
*I. Agakishiyev* – Monopolization of petroleum production at Baku enterprises and activity of socar in the 1990s ..... 9

**И.А. Булатов, С.В. Мосолкин** – Образ русских скаутов-эмигрантов в Советской России  
*I. Bulatov, S. Mosolkin* – Image of the Russian scout emigrants in the Soviet Russia ..... 13

**Ю.П. Жуков, И.Г. Шишкин** – К вопросу о роли Б.Ф. Годунова в формировании приоритетов во внешней политике Русского государства в 80-е гг. XVI века  
*Yu. Zhukov, I. Shishkin* – To the question of B.F. Godunov's role in formation of priorities in foreign policy of the Russian state in the 80th of the 16th century ..... 17

**Н.В. Иванов** – Модернизационный подход в изучении истории советской милиции  
*N. Ivanov* – Modernization approach to studying the history of the Soviet militia ..... 23

**Г.Г. Попов** – Загадка поражения ВМС нацистской Германии в битве за Атлантику. Перелом в первом полугодии 1943 года  
*G. Popov* – The mystery of the destruction of the navy of the Nazi Germany in the Battle of the Atlantic. The fracture in the first half of 1943 ..... 26

**А.К. Тискинек** – Обертон и рингтон. Методология и инновации в вопросах сохранения и продвижения культуры Горного Алтая  
*A. Tiskinek* – Overtone and ringtone. Methodology and innovations in preserving and advancing of culture in Altai ..... 31

## ПЕДАГОГИКА

**О.В. Анцелевич** – Использование информационных технологий в преподавании иностранных языков в высшей школе  
*O. Antselevich* – The use of information technologies in teaching foreign languages in higher education ..... 36

**М.В. Баркетова** – Анализ зарубежного опыта оценки компетенций бакалавра: к проблеме повышения качества образования в российском вузе  
*M. Barketova* – The analysis of foreign experience evaluation competences of the bachelor: to improve the quality of education in Russian universities ..... 40

**О.В. Давлятшина** – Сущность, структура и содержание научно-методического сопровождения в современных условиях развития общеобразовательной организации  
*O. Davlyatshina* – Essence, structure and content of scientific and methodological support in modern conditions of development of educational organization ..... 44

**М.В. Жмакина** – Пиринговое обучение как результат трансформации системы взаимодействий в школе  
*M. Zhmakina* – Peer-to-peer learning as a result of transformation of the system of interactions in the school ..... 49

**А.А. Ивахненко** – Самонаблюдение как метод определения профессиональной декомпетентности педагогом-музыкантом  
*A. Ivakhnenko* – Introspection as a method of determining the deskilling of professional teacher-musician ..... 54

**Т.А. Карпова** – Совершенствование методов оценки как один из основных факторов повышения мотивации к изучению иностранных языков в неязыковом ВУЗ-е  
*T. Karpova* – Evaluation methods enhancement as one of the main elements of increasing motivation to studying foreign languages at non-linguistic higher school ..... 58

**Т.П. Куприенко, Е.А. Дубицкая** – Результаты апробации программы преодоления ксенофобических установок студентов педвуза  
*T. Kuprienko, E. Dubitskaya* – The Results of the Testing Program of Overcoming the Xenophobia Settings of the Students of Pedagogical University ..... 61

**Е.В. Никулина** – Особенности мотивации к переводу аутентичных текстов в английском языке  
*H. Nikulina* – Features of motivation to the translation of authentic texts in the English language ..... 66

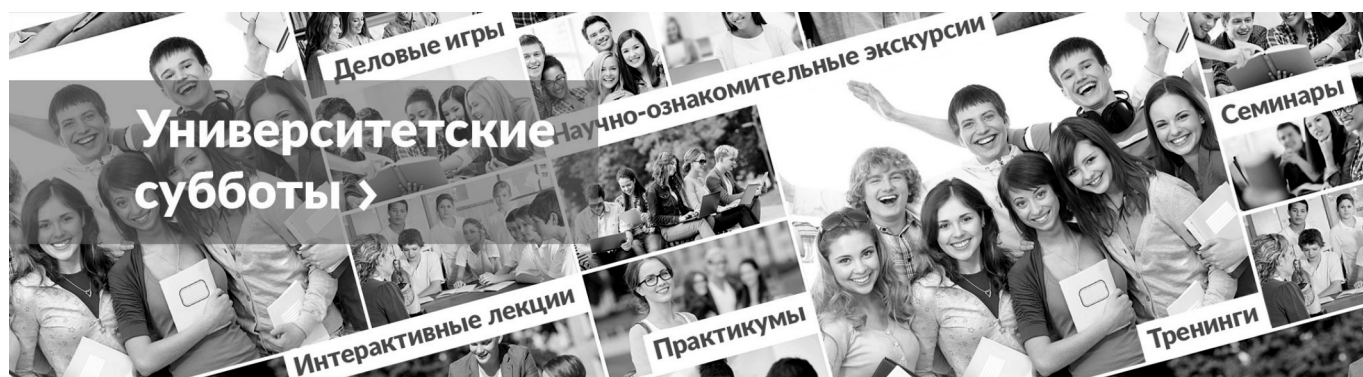
**У.А. Овезова, Моника-Наталья Л. Вагнер** – Проблема внедрения инновационных технологий обучения в образовательный процесс ВУЗа  
*U. Ovezova, Monica-Natalia Wagner* – The problem of introducing innovative technologies of training in the educational process of the higher education ..... 70

**В.В. Перцев** – Анализ отчетов о состоянии начальных училищ Елецкого уезда: сведения об учителях и учащихся  
*V. Pertsev* – The analysis of reports on the state of primary specialized schools of Yelets uyezd: data on teachers and pupils ..... 75

**Л.П. Пилат** – Специфика обучения немецкому языку как второму иностранному в неязыковом вузе  
*L. Pilat* – Particular characteristics of teaching German as a second foreign language at a nonlinguistic university ..... 81

№ 3 2017 (март)

# CONTENTS



**М.Б. Синяговская** – Ретроспектива формирования современного европейского рынка образовательных программ  
*M. Sinyagovskaya* – Retrospective of forming of the modern European market of educational programs ..... 83

**Н.Н. Усачева** – Игра как форма усвоения новых знаний в начальной школе  
*N. Usacheva* – The game as a form of learning in elementary school ..... 87

**Н.В. Чуркина** – Акмелингвистика – продуктивная технология обучения иностранным языкам в неязыковом ВУЗ-е  
*N. Churkina* – Acmeology – productive technology of teaching foreign languages in non-linguistic profile ..... 91

#### ФИЛОЛОГИЯ

**Е.К. Достовалова** – Гендерный аспект в дискурсе британских объявлений о найме  
*E. Dostovalova* – The gender dimension in the discourse of British announcements of employment ..... 94

**Ю.В. Елисеева, О.С. Шибкова** – Синтаксические функции и структурные особенности атрибутивных характеристик персонажей волшебных сказок  
*Ju. Eliseeva, O. Shibkova* – Syntactic functions and structural features of attributive characteristics of the characters of fairy tales ..... 100

**С.А. Казакова** – Самопрезентация Василия Каменского в "Его-Моей биографии великого футуриста"  
*S. Kazakova* – Self-presentation of Vasily Kamensky in "His-My biography of the great futurist" ..... 106

**А.Р. Мордвинова** – Этнолингвистические особенности русской и татарской языковых картин мира в сопоставительном аспекте  
*A. Mordvinova* – Ethnolinguistic peculiarities of Russian and Tatar linguistic world-images in comparative aspect .... 109

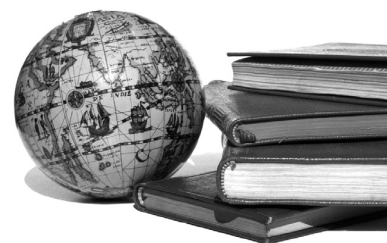
**Н.А. Спицына** – Сфера неформального общения и военно-морской жаргон  
*N. Spitsyna* – The sphere of informal communication and the navy jargon ..... 112

**Н.М. Черников** – О двойственном характере конверсных отношений в структуре омнитивно-партитивного комплекса в современном английском языке  
*N. Chernikov* – On the duality of converseness in the structure of omnitive-partitive complex in modern English ..... 117

#### ИНФОРМАЦИЯ

Наши Авторы / Our Authors ..... 120

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале ..... 122



СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

## ЦЕНОВОЙ КРИЗИС 1998-1999 ГОДОВ ЕГО ВЛИЯНИЕ НА НЕФТЯНОЙ РЫНОК АЗЕРБАЙДЖАНА

### PRICE CRISIS OF 1998-1999 AND ITS INFLUENCE ON AZERBAIJANI OIL MARKET

*I. Agakishiyev*

#### Annotation

The article analyses a course and consequences of the world economic crisis in the late 1990s that significantly influenced oil producers and oil exporters, including Azerbaijan where it became easier to get a contract than it used to be in times of high oil prices. Meanwhile, performance of already signed contracts encouraged development of oil infrastructure which could have been used in future projects.

**Keywords:** oil, natural gas, oil contract, OPEC, SOCAR, economic crisis.

*Агакишиев Исмаил Аловсат оглы*  
*К.ист.н., доцент ист. фак. Московского*  
*государственного университета*  
*им. М.В. Ломоносова*

#### Аннотация

В статье анализируются ход и последствия мирового экономического кризиса конца 1990-х гг., оказавшего существенное влияние на нефтедобытчиков и экспортеров нефти, в том числе и на Азербайджан, где в то время получать контракты стало несколько легче, чем в годы высокой цены на нефть. Между тем, реализация уже подписанных контрактов способствовала развитию нефтяной инфраструктуры, которую можно было использовать для будущих проектов.

#### Ключевые слова:

Нефть, природный газ, нефтяной контракт, ОПЕК, ГНКАР, экономический кризис.

Для нефтяного рынка 1998–1999 гг. была характерна "острая ценовая недостаточность". Ее первый синдром начался в октябре 1997 г., когда по инициативе стран – членов ОПЕК добыча нефти увеличилась на 2,47 млн баррелей [1]. Девальвация тайландской валюты в июне 1997 г. и последовавший вслед за ним обвал фондового рынка в Восточной Азии стали причиной снижения цен на нефть. Прогнозируемые темпы роста экономики "азиатских драконов" не оправдались. В начале 1998 г. окончательно сложился глобальный перекос в системе спроса–предложения, что и стало причиной глубокого кризиса на мировом нефтяном рынке. Переоценка покупательной способности азиатских стран, повышение квот на добычу, отсутствие гибкости в политике добычи основных стран–экспортеров, естественно, не способствовали сохранению нефтяных цен на прежнем уровне.

Во время кризиса произошло снижение прибыли американских нефтяных компаний во втором квартале 1998 г. (у "АМОКО" на 107%, у "Шеврон" – 45%, у "Эксон" – 28%, у "Амира Хесс" – более 100%) [2]. Однако вертикально–интегрированная структура позволяла нефтяным компаниям компенсировать падение прибыли в сфере добычи увеличением доходности операций в области переработки и сбыта. Рост доходов у "АМОКО" и "Шеврон" составил 24%, а у "Эксон" – 17% [3]. В декабре 1998 г. мировая цена на нефть упала до 9,6 долларов

за баррель. Однако к декабрю 1999 г. наблюдался постепенный рост цен. В июне средняя мировая цена достигла 15,4 долларов [4].

Факторами кризиса были: рост добычи в странах – членах ОПЕК и других странах–экспортерах; рост добычи в Ираке: экспорт Ирака по решению совета безопасности ООН увеличился с 2 до 5,25 млрд баррелей нефти [6]. Страны–экспортеры выполнили обязательства, принятые в марте по сокращению добычи нефти на 93 % [7].

Несмотря на падение цен на нефть, Венесуэлла и Норвегия не присоединились к странам–экспортерам, которые сокращали добычу. 19 мая котировки форвардных контрактов на Нью–Йоркской бирже (NYMEX) упали ниже отметки 13 долларов за баррель [9]. На мировом рынке образовался большой избыток нефти. Страны, бюджет которых формировался в зависимости от полученных доходов с экспорта нефти, были в глубоком кризисе, и среди них – Россия и Иран. В июле 1998 г. было достигнуто соглашение о новом сокращении экспорта сырой нефти на 450 тыс. баррелей в сутки. С 1 июля сократила добычу на 100 тыс. баррелей Мексика, на 225 тыс. баррелей – Саудовская Аравия, на 125 тыс. баррелей – Венесуэлла [10].

Падение в 1998 г. цен на мировом нефтяном рынке с 18–20 долларов до уровня 10–12 долларов за баррель

## Хронология подъема цен. [5]

	Мировые цены на нефть в 1998-1999 гг., в долларах за баррель						
	1998	1999					
		Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Июнь
Средняя мировая цена нефть	11,9	10,6	9,9	11,9	14,9	15,3	15,4
Цена нефти бренд Великобритании	12,9	11,2	10,3	12,5	15,8	15,0	15,8
Цена нефти URALS (Россия)	11,9	10,9	9,4	11,7	14,2	13,8	14,9

## Хронология "обвала цен" в 1998 г. [8]

Месяц	Цена на нефть марки Brent на мировом рынке, в долларах США	Решения ОПЕК
Январь	17, 16	ОПЕК принимает решение об увеличении экспортных квот, возобновляется экспорт иракской нефти.
Февраль	14,2	Предложение Саудовской Аравии снизить добычу не принимается странами ОПЕК.
Март	9,13	На заседании Наблюдательного комитета ОПЕК 30 марта 1998 г. в Вене 11 странами ОПЕК принято решение сократить до конца года производство нефти на 1,245 млн баррелей в день. Страны, не входившие в ОПЕК, также обязались снизить экспорт на 270 тыс. баррелей нефти в день. Противниками принятия этого решения были Иран и Индонезия. Общее количество добываемой нефти в день сократилось на 1,515 млн баррелей.
Апрель	16,83	Китай присоединился к Венскому пакту, его вклад в снижении добычи - не менее 150 тыс. баррелей в день. Согласно докладу Международного энергетического агентства, в первом квартале 1998 г. оставались невостребованными почти 1,5 млн баррелей нефти ежедневно.

войдет в историю [11]. Кризис в Азии закрепил падение цен. Последние годы на страны Востока приходилось половина прироста мирового потребления. Спад производства в результате кризиса привел к снижению потребления нефти азиатскими странами, а девальвация местных валют – к росту нефтяных цен и падению спроса.

*Основные факторы снижения цен на нефть были:*

1. повышение квот и рост предложения;
2. азиатский экономический кризис, принявший глобальный характер;
3. рост добычи нефти странами-экспортерами благодаря внедрению более передовой техники и технологии.

Падение цен на нефть повлекло за собой отток инвесторов из нефтяной промышленности. ОПЕК принял ряд мер по сокращению экспортных квот. На мартской сессии 1998 г. было принято решение сократить

добычу на 1,245 млн баррелей нефти в сутки, или 1,6% к базовому уровню [12]. Это решение было реализовано странами ОПЕК на 70–80%, что не привело к заметному влиянию на цены.

Затем последовала июньская сессия ОПЕК, где странами-экспортерами было принято решение о дополнительном сокращении добычи на 1,355 млн баррелей в сутки, начиная с 1 июля 1998 г. В целом совокупное сокращение составляло 3,1 млн баррелей в сутки, но и этого не было достаточно для возрастания цен [13]. Средняя цена на нефть в регионе Персидского залива составляла 9,5–10 долларов за баррель. В северо-западной Европе цены колебались на том же уровне. В условиях избыточного предложения и падающего спроса дальнейшее сокращение добычи не имело особого значения. В ноябре 1998 г. страны ОПЕК решили отказаться от этой меры.

Анализ ситуации на мировом нефтяном рынке позволял выявить 7 основных факторов, отрицательно влияющих на увеличение спроса:

1. затоваренность нефтехранилищ в Западной Европе, Персидском заливе и США;

2. частично продолжавшееся накопление фьючерсных контрактов на поставку нефти при сокращающемся спросе;

3. глобальный финансовый кризис, который привел к быстрому сокращению энергопотребления, в первую очередь в странах Юго-Восточной Азии и Океании;

4. отказ стран ОПЕК от сокращения добычи и экспорта нефти;

5. дефицит госбюджетов некоторых стран – крупнейших производителей нефти, не позволяющий произвести эффективное сокращение добычи;

6. теплая зима в Европе, способствующая снижению спроса на нефтепродукты;

7. иракский фактор: увеличение квоты экспорта этой страны на нефть при падении спроса.

На ноябрьской сессии ОПЕК у стран-участников сложилось мнение, что ситуация с низкими ценами стабилизировалась и в ближайшие годы не изменится. По мнению экспертов, неудача политики ОПЕК по повышению цен на нефть может иметь плановый характер и определяться желанием не допустить массового поступления на мировой рынок каспийской нефти: при низких ценах ее рентабельность будет недостаточна, чтобы оправдать крупные инвестиции [14]. С 1990 по 1998 г. рост экспорта российской нефти составлял 110 млн тонн, или 3% мировых поставок. В 1998 г. рост экспорта вырос еще на 60 млн тонн, что было равно совокупному экспорту Норвегии, Великобритании, Казахстана и Азербайджана [15]. Общие финансовые потери стран Персидского залива каждый месяц доходили до 2 млрд долларов [16]. Но даже при цене 10 долларов за баррель эти страны, в отличие от РФ, Казахстана и Азербайджана, имели прибыль из-за низкой себестоимости добычи нефти. Для России на начало 1998 г. уровнем безубыточной добычи было 13–14 долларов за баррель сырой нефти [17]. Снижение цены на нефть не восстанавливало предкризисный уровень цен, поскольку существовало множество других факторов, которые оказывали сильное влияние на падение цен. Однако, как отмечал генеральный секретарь ОПЕК Р. Лукман, "кризис в Азии уже прошел свой пик, и ситуация стабилизируется в 1999–2000-х гг." [18].

По мнению главы CGES Ф. Чагби, существующий уровень цен приведет к притоку инвестиций в месторождения с низкими издержками добычи. Таким образом, объем поставок дорогостоящей нефти, добываемой за пределами ОПЕК, стабилизируется. Спрос на нефть в мире в 2002–2003 гг. возрастет и будет стимулировать повышение цен [19]. Ожидалось постепенное увеличение добычи экспорта нефти из Каспийского региона. По мне-

нию большинства экспертов ОПЕК, на долю которого приходится 60% мирового экспорта нефти, страны-участницы должны были четко договориться о проведении политики "высоких цен". Это было, по их мнению, наиболее реальным способом решения проблемы [20]. Сложность состоит в том, что ОПЕК не имеет механизма навязывания своих решений странам-участницам. Они принимаются путем консенсуса, причем каждая страна оставляет за собой полный суверенитет в вопросе производства нефти. Страны-члены ОПЕК располагают различными запасами нефти. Такие страны как Кувейт, Иран, Саудовская Аравия, ОАЭ имеют достаточно большие нефтяные запасы по сравнению с количеством населения и обладают такой финансовой мощью, которая позволяет им гибко регулировать объемы спроса производства, влияющие на рост и потребление.

Менее крупные экспортеры нефти – Ирак, Катар, Ливия, Никарагуа и др. не были готовы идти на резкое сокращение добычи нефти, опасаясь огромных материальных потерь. Таким образом, интересы стран-тяжеловесов и сравнительно небольших производителей не всегда совпадают, поэтому, как показал кризис 1998 г., структура ОПЕК не справилась со своей функцией "гаранта стабильности и процветания на нефтяном рынке". В 1998 г. ОПЕК в своей штаб-квартире в Вене провел три встречи [21]. Однако эти меры явно запоздали и не смогли предотвратить дальнейшего падения цен, так как они вводились в действие уже в условиях сезонного снижения спроса на нефть. Другим фактором, который оказывал негативное влияние на ситуацию на мировом нефтяном рынке, было превышение большинством стран ОПЕК ими же установленной квоты [22]. В 1998 г. к основным нарушителям режима квот относились Иран (с июля по декабрь средний уровень превышения составил 11%), Венесуэлла (6%) и Индонезия (5%) [23]. По прогнозам экспортеров ОПЕК, в зимние месяцы 1999 г. должно было увеличиться потребление нефти в северном полушарии.

На встрече стран-участниц ОПЕК в ноябре 1998 г. в связи с этим было решено оставить без изменений квоты до июня 1999 г. Нефтяные цены в декабре 1998 г. упали за 12 лет на самый низкий уровень – 9,69 долларов за баррель [24]. Ставки на зиму не оправдались, и время для стабилизации рынка было упущено. В этих критических условиях на 23 марта 1999 г. была назначена очередная встреча стран-членов ОПЕК. Многие эксперты уже тогда справедливо указывали на тот факт, что деятельность ОПЕК, тем не менее, положительно влияет на рыночную обстановку. До этой встречи Кувейт выступил с инициативой сократить добычу нефти, а Иран настаивал на пересмотре своей квоты добычи в сторону повышения. В годы кризиса "ЛУКойл" и ГНКАР в секторе добычи нефти вынуждены были уменьшить объем геологоразведочных работ, был заблокирован ряд малодебетных скважин. На ведущих компаниях, работающих в неф-

тяном секторе, не могли не сказаться последствия кризиса. Этими компаниями стали снижаться расходы на все текущие операции при жестком регулировании объемов, капитализирующих инвестиций, сокращалась численность сотрудников, занятых в сфере управления. Несмотря на финансовый экономический кризис, разразившийся в России 17 августа 1998 г., компания "ЛУКОЙл" не снизила объемы инвестиций в Азербайджане [25].

События 17 августа 1998 г. нанесли сильнейший удар по международному престижу России. В этих условиях нельзя было рассчитывать на увеличение притока иностранных инвестиций в РФ по сравнению с рекордом 1997 г., когда в ее экономику было вложено 12,3 млрд долларов [26]. Всех волновал один вопрос: удастся ли в 1999 г. стабилизировать мировой рынок нефти, особенно после драматических событий в России, когда цена на нефть в течение года упала на 40% [27]. В августе 1998 г. это привело к девальвации национальной валюты, что не могло не повлиять на экономику соседних государств [28]. Дефицит наличных денег в РФ привел к падению цен на все товары, и огромное количество дешевой и не всегда качественной продовольственной продукции хлынуло с российского рынка на азербайджанский рынок. В Азербайджане также начался огромный дефицит наличных денег. Благодаря либеральной политики государства, в 1997 г. поощрявшего развитие частного производства и выдачи выгодных кредитов, к 1998 г. многие предприниматели смогли создать производственные мощности по переработке сельскохозяйственной продукции. Отсутствие возможностей для реализации товаров в связи с финансовым кризисом и обилием некачественного и дешевого импортных товаров на местном рынке, а также необходимость как можно быстрее сбыть произведенный товар поставило частных промышленников в очень сложную ситуацию. Положение усугублялось еще и тем, что в основном это были небольшие предприятия, не имеющие свободных оборотных средств. Именно они стали в Азербайджане жертвами азиатского кризиса. Находясь в окопах финансового кризиса и стремясь вернуть банковский кредит, предприниматели были вынуждены идти на риск и сдавать свою продукцию посредникам для реализации. Многие дельцы поспешили пользоваться этой ситуацией. В итоге значительная часть

этой продукции бесследно исчезла. Производители понесли огромный материальный и моральный ущерб. Это было настоящей трагедией в истории азербайджанского частного бизнеса.

В канун 107-й сессии ОПЕК 23 марта 1999 г. ведущим странам-членам (Саудовская Аравия, Венесуэлла и Иран) и не входившей в данную структуру Мексике удалось прийти к общему согласию [29]. На уменьшение экспортных квот согласились Норвегия, Оман и Россия. На сессии было принято единогласное решение о начале с 1 апреля 1999 г. очередного сокращения добычи нефти [30]. По условиям соглашения члены ОПЕК обязались снизить производство нефти на 1,7 млн баррелей в день, а остальные участники сессии – в общей сложности на 400 баррелей в день (Мексика – на 125, Россия и Норвегия – на 100 и Оман – на 63 тыс. баррелей) [31]. Срок действия этих ограничений был установлен в один год, за рамками соглашения был оставлен Ирак, так как для этой страны продажа нефти оставалась единственным источником получения твердой валюты.

В начале июля 1999 г. впервые за полтора года цена нефти марки Brent превысила 18 долларов [32]. Произошло возрастание спроса при сохранении стабильно ограниченного уровня предложений. Основной рост потребления наблюдался в США, Индии и Бразилии. В марте 1999 г. страны ОПЕК решили сократить экспортную квоту на 2,104 млн баррелей в день [33]. Несмотря на финансовый кризис, интерес крупных компаний к каспийской нефти и в годы кризиса не уменьшился. Причиной активности иностранных компаний в азербайджанском секторе Каспия было то, что в годы благоприятной конъюнктуры компании получают значительные дополнительные доходы, позволяющие возместить средства, потерянные в годы кризиса, тем более, что такие кризисы происходят редко. К такому выводу можно прийти, если судить по следующей таблице:

Анализируя динамику мировых цен, можно сделать вывод, что за 30 лет обвальными были все три года: 1986, 1988, 1998. Но даже в эти годы спрос на нефть снижался, но не прекращался совсем. Снижение доходности толкало нефтяные компании к соблюдению режима

Среднегодовая цена на нефть (в долларах за баррель). [34]

1974-10,75	1981-32,31	1988-14,24	1994-16,86	2001-23,12
1975-10,73	1982-32,38	1989-17,31	1995-20,29	2002-24,36
1976-11,51	1983-29,04	1990-22,26	1996-18,68	2003-28,36
1977-12,39	1984-28,20	1991-18,62	1997-12,26	2004-28,10
1978-12,70	1985-27,01	1992-18,44	1998-17,47	2005-36,05
1979-17,25	1986-13,33	1993-16,99	1999-27,60	2006-43,29

экономии и объединению. 30 ноября 1998 г. Совет директоров "Тоталь" и четыре акционера: "Petrofina" (Electrafina), "Compagnie Nationale de Portefeuille" (Fibelpar), "Tactebel" и "Electronbel" приняли решение о создании альянса. В январе 1999 г. в состав "Тоталь" вошли четыре новые компании. Объединение компаний со штаб-квартирой в Париже, Брюсселе, Нью-Йорке получило название "Тоталь Финна" и по суммарным запасам стало шестой в мире и третьей в Европе нефтяной компанией. Она добывает нефть в Северном море, США, Анголе, имеет хорошие активы в переработке и маркетинге в Европе (Бельгии, Франции, Великобритании, ФРГ, Испании, Италии).

В Азербайджане "Тоталь Финна" участвовала в контрактах по проектной разработке блоков "Ленкарандениз" и "Талышдениз", суммарная доля альянса возросла до 15% (у "Тоталь" – 10% и "Петрофина" – 5 %) и на структуре Абшерон – до 20%. Появились сверхкрупные энергетические компании. BP слилась с АМОСО и ARCO, Exxon объединилась с Mobil, Шеврон с Тексако, Тотал с Елф. Слияние компаний с капиталом на сумму 200 млрд долларов означало превращение "большой нефти" в "гигантскую нефть". Крупные нефтяные компании, с одной стороны, объединялись между собой, с другой – принимались активно переуступать друг другу проценты в оффшорных проектах, сбывать активы нефтеперерабатывающих заводов, избавляться от автозаправочных комплексов.

С лета 1997 г. по март 1998 г. Азербайджан не заключил ни одного контракта. Как отметил президент ГНКАР Н. Алиев, "сейчас мы дошли до того периода, когда уже не стоит особо торопиться с подписанием новых

контрактов". Причиной этого было не только падение мировых цен на нефть, т. к. эти контракты были долгосрочными – на 25–30 лет. Низкие цены 1998 г. не могли существенно отразиться на новых контрактах. Они могли лишь уменьшить общий доход от реализации проекта, но затраты иностранных компаний все равно возмещались. В целом позиции ГНКАР и иностранных компаний были различными. В связи с тем, что, по соглашению о разделе продукции (PSA) в случае отсутствия коммерческих запасов нефти понесенные расходы не возмещались, иностранные компании могли не идти на заключение договоров. Они занимали выжидательную позицию, но хо-роший "пиар", успешная реализация "Контракта века" и "Шахдениз", острая конкуренция за ресурсы Каспия подталкивали их на заключение все новых контрактов. В связи с кризисом получать контракты становилось несколько легче, чем в годы высоких цен на нефть.

Позиция ГНКАР заключалась в придании импульса уже подписанным контрактам. Их реализация способствовала развитию нефтяной инфраструктуры, которую можно было использовать для будущих проектов. Без этого подписание новых контрактов было бы преждевременным, поскольку их реализация могла бы натолкнуться на технические трудности. Следовало сочетать оба процесса, которые должны были протекать параллельно: с одной стороны, заключение контрактов должно было стимулировать развитие инфраструктуры, с другой – развитие инфраструктуры стимулировало подписание новых контрактов. Все нефтяные контракты, заключенные с иностранными нефтяными компаниями различных стран, стали итогом активной работы, как президента республики, так и руководителей соответствующих ведомств государства.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Нефть России. 1998. № 7. С. 38.
2. Нефть России. 1999. № 9. С. 26.
3. Нефть России. 1999. № 9. С. 26.
4. Нефть России. 1999. № 9. С. 18.
5. Нефть России. 1999. № 9. С. 18.
6. Нефть России. 1999. № 9. С. 19.
7. Нефть России. 1999. № 9. С. 19.
8. Нефть России. 1998. № 7. С. 39–40.
9. Нефть России. 1998. № 7. С. 40.
10. Нефть России. 1998. № 7. С. 41.
11. Нефть России. 1998. № 12. С. 45.
12. Нефть России. 1998. № 12. С. 46.
13. Нефть России. 1998. № 12. С. 46.
14. Нефть России. 1998. № 12. С. 46.
15. Нефть России. 1998. № 12. С. 46.
16. Нефть России. 1998. № 12. С. 47.
17. Нефть России. 1998. № 12. С. 47.
18. Нефть России. 1998. № 12. С. 49.
19. Нефть России. 1998. № 12. С. 49.
20. Нефть России. 1998. № 12. С. 49.
21. Нефть России. 1999. № 2. С. 17.
22. Нефть России. 1999. № 2. С. 18.
23. Нефть России. 1999. № 2. С. 17–18.
24. Нефть России. 1999. № 2. С. 18.
25. Нефть России. 1999. № 5. С. 53.
26. Нефть России. 1999. № 6. С. 13.
27. Нефть России. 1999. № 6. С. 32.
28. Нефть России. 1998. № 8. С. 27.
29. Нефть России. 1998. № 8. С. 27.
30. Нефть России. 1998. № 8. С. 33.
31. Нефть России. 1998. № 8. С. 33–34.
32. Нефть России. 1999. № 8. С. 16.
33. Oil and Gas Eurasia. 2005. May. P. 71.
34. OPEC Annual 2004. Vienna, 2005. P. 1250; OPEC Statistical Bulletin. 2006. № 5–6. P. 69.



## МОНОПОЛИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВА НЕФТЕПРОДУКТОВ НА БАКИНСКИХ ПРЕДПРИЯТИЯХ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ГНКАР В 90-е ГОДЫ XX ВЕКА

### MONOPOLIZATION OF PETROLEUM PRODUCTION AT BAKU ENTERPRISES AND ACTIVITY OF SOCAR IN THE 1990s

*I. Agakishiyev*

#### Annotation

The article is dedicated to problems of monopolization of petroleum production at Baku enterprises in the 1990s and an activity of the State Oil Company of the Azerbaijani Republic which not only had been providing economic operations, but also had been working on joint projects and development of new contracts for signing. The article analyzes statistics of producing oil and gas in Azerbaijan and reveals reasons for a growth of the state company's revenues due to oil export, petroleum production and modernization of plants.

**Keywords:** oil, gas, oil contract, joint enterprises, SOCAR, oil refinery, Lukoil.

*Агакишиев Исмаил Аловсат оглы*  
К.ист.н., доцент ист. фак. Московского  
государственного университета  
им. М.В. Ломоносова

#### Аннотация

Статья посвящена проблемам монополизации производства нефтепродуктов на бакинских предприятиях в 1990-е годы и работе в тот период Государственной нефтяной компании Азербайджанской Республики (ГНКАР), которая не только вела хозяйственную деятельность, но и работала над реализацией совместных проектов, а также над подготовкой новых соглашений. В статье анализируется статистика добычи нефти и газа в Азербайджане, раскрываются причины роста прибыли госкомпании за счет экспорта нефти, производства нефтепродуктов и модернизации заводов.

#### Ключевые слова:

Нефть, газ, нефтяной контракт, совместные предприятия, ГНКАР, НПЗ, ЛУКОЙЛ.

Наряду с участием в проектах с иностранными государствами Государственная нефтяная компания Азербайджанской Республики (ГНКАР/ SOCAR) продолжала осуществлять самостоятельные проекты по добыче нефти и газа на суше и море. ГНКАР была образована на базе комплекса предприятий, бывших в течение десятилетий важнейшей составляющей советской нефтяной промышленности. В январе 1994 г. была утверждена новая структура управления компании, в которую вошли производственные объединения, тресты и управления с правом предприятия, индивидуальные структурные единицы с правом управления.

*В 1994 г. ГНКАР вела работу по трем основным направлениям:*

1. хозяйственная деятельность собственных структур компании;
2. работы по реализации совместных проектов;
3. подготовка к подписанию новых соглашений.

У руководства республики появилась возможность акционировать ГНКАР с дальнейшим размещением акций на международных фондовых биржах. В 1996 г. оба ведомственных государственных нефтяных производственных объединения по добыче нефти и газа работали

на достаточно высоком уровне. ГНКАР поставляла свою продукцию как на внутренний, так и на внешний рынок. Оптовым покупателем газа являлся "Азеригаз", авиационного топлива – "Азербавиалинии", мазута – "Азерэнерго" [1]. В итоге было добыто 9 600.3 тыс. тонн нефти (в 1995 г. – 9 161.3 тыс. тонн), из которых 7525.1 тыс. тонн на море (в 1995 г. – 7537.3 тыс. тонн) и 1575.2 тыс. тонн на суше (в 1995 г. – 1624 тыс. тонн) [2]. В 1996 г. газа было добыто 6304.6 млн куб. м (в 1995 г. – 6 643.3 млн куб. м), из которых 6065.6 млн куб. м на море (в 1995 г. – 6 407.2 млн. куб. м) и 239 млн куб. м на суше (в 1995 г. – 236.7 млн куб. м) [3].

Несмотря на то, что план по добыче нефти 1996 г. был выполнен на 100%, все же наблюдался спад на 0,7% по сравнению с 1995 г. Спад по переработке нефти составил 2,3%. Внутренняя цена на нефть в декабре 1996 г. увеличилась до 80 долларов в связи с увеличением мировой цены, и затем последовало закономерное повышение цены на нефтепродукты, кроме мазута, удорожание которого привело бы к росту цен на электроэнергию. Снижение в целом уровня нефте- и газодобычи в 1996 г. по сравнению с 1995 г. связано с постоянным ухудшением материально-технической базы и отсутствием необходимых инвестиций [4]. 13 августа 1997 г. состоялось расширенное заседание ГНКАР, которое подвело итоги

первого полугодия. Были сделаны неутешительные выводы: в связи с хронической нехваткой средств на бурение новых скважин произошло падение объема нефтедобычи по сравнению с аналогичным периодом 1996 г. на 2%, а газодобычи – на 4% [5]. Капитальных вложений в производство невозможно было избежать. Перебои с подачей электроэнергии в целом по республике не могли не отразиться негативно и на бурении нефти: ГНКАР потеряла убытки в размере почти 2 млрд манатов.

По мнению специалистов ГНКАР, в связи с большими затратами нецелесообразно было ведение разведочного бурения. Отсюда вытекала потребность в заключении контрактов с зарубежными компаниями на ведение разведочно-поисковых работ на их средства. По итогам 1997 г. ГНКАР было добыто 9.026 млн тонн нефти, что составляло 102%, сдано 8,844 млн тонн, что на 39 тыс. тонн превысило плановые требования. Задание по бурению скважин не было выполнено, но по сравнению с 1996 г. пробурено на 27 тыс. м больше. В 1998 г. ГНКАР выполнила госзаказ по сдаче нефти в полном объеме: государство получило от морских нефтяников 7 млн. 474 тыс. тонн нефти, из них 29.3 тыс. тонн сверх плана [6].

В 1999 г. объемы нефтедобычи в Азербайджане впервые за последние полвека опустились ниже отметки 9 млн тонн нефти (по данным ГНКАР, 8.992 млн тонн против 9.052 млн тонн в 1998 г.). Но компании удалось увеличить добычу газа. Так, если в 1998 г. было добыто 5,238 млрд куб. м газа, то в 1999 г. эта цифра была увеличена до 5.356 млрд куб. м [8, с. 41]. В дореволюцион-

ные и советские годы из нефтяного района Баку экспортировались только нефтепродукты. Обладая нефтеперерабатывающими предприятиями, руководство ГНКАР стремилось придерживаться этой же политики. Но мировой рынок диктовал свои условия. В целях получения прибыли необходимо было продавать и нефтепродукты, и нефть-сырье. ГНКАР начала продажу нефти в 1997 г., что позволило заодно проверить пропускную способность северного маршрута. У АМОК своей нефти для экспорта еще не было. До 1997 г. ГНКАР по трубопроводу Баку–Новороссийск поставила 120 тыс. тонн, сделка с "Транснефтью" на 1998 г. была заключена на 40 тыс. тонн в месяц. Но в апреле из-за резкого снижения мировых цен на нефть-сырье отгрузку прекратили. Выгоднее было продавать нефтепродукты, поэтому ГНКАР стала перерабатывать добытую нефть.

Продажа нефти могла бы возобновиться, если бы это было коммерчески выгодно по сравнению с переработкой. Имея возможность выбора в условиях кризиса, ГНКАР могла маневрировать. Покупатели нефти определялись по тендеру. Первой максимальной цену предложила компания "ЛУКойл", а вторым – "АМОКО". В связи с кризисом ГНКАР должна была получить треть ранее предполагаемых доходов. Задание по нефтепереработке за 1997 г. было выполнено на 100,6%. Объем производства товарной продукции в ПО "Азернефтьнадж" и "Азернефтьяг" возрос соответственно на 5 и 3%. За полугодие впервые было экспортировано рекордное количество нефтепродуктов – более 2,7 млн. тонн, а выручка

Добыча нефти ГНКАР за 8 месяцев 1997 г. и за аналогичный период 1998 г. указана в таблице:

Нефть, тыс. тонн	Август			Январь-август 1998			Январь-август 1997	
	план	факт	%	план	факт	%	факт	%
Всего	765.6	712.6	100.4	5998.7	6052.7	100.9	5397.3	100.5
Море	635.7	636.2	100.3	4967.4	4991.6	100.5	4961.2	100.6
Суша	133.3	136.4	100.1	1031.3	1061.1	100.9	1036.1	100.4

Добыча газа по ГНКАР за 8 месяцев 1997 г. и за аналогичный период 1998 г [7]:

Нефть, тыс. тонн	Август			Январь-август 1998			Январь-август 1997	
	план	факт	%	план	факт	%	факт	%
Всего	550.7	472.1	85.5	3957.2	3721.3	94	4022	92.5
Море	495	415.5	83.5	3615.6	3378.6	93.4	3854	87.7
Суша	20	20.4	102	161.2	169	104.8	168	100.6
АМОС	35.7	37	103.6	180.4	173.7	96.3	-	-

составила 388 млн. долларов. В 1997 г. Азербайджан впервые стал экспортировать свою нефть на мировой рынок – 120 тыс. тонн. Компании работали прибыльно благодаря стабильной деятельности всех подразделений, кроме газодобычи. Решено было выделить средства на модернизацию газокompрессорной установки для доведения ее мощности до 6 млн куб м с учетом увеличения объемов поставок газа с месторождения Чираг.

14 января 1998 г. ГНКАР прекратила отгрузку нефтепродуктов на экспорт. В связи с тем, что мировые цены были на уровне, а порой и ниже отгрузочных цен нефтеперерабатывающих заводов, в течение месяца отгрузка не производилась. В связи с отсутствием больших мощностей для сохранения запасов нефтепродуктов и заполнения существующих резервуаров положение стало катастрофическим. Надо было выбирать одно из двух: либо продавать нефтепродукты по существующим ценам, либо останавливать весь цикл производства, от добытой нефти до ее переработки. Был избран первый путь. Это позволило также утратить место Азербайджана на рынке сбыта. В итоге резко уменьшилась доходность нефтепереработки по сравнению с аналогичным периодом 1997 г. Сократились валютные и финансовые поступления и в целом возможности ГНКАР. По сравнению с первым кварталом 1997 г. доходы компании в 1998 г. уменьшились минимум на 40–50 долларов в расчете на тонну экспортных нефтепродуктов. Если в первом квартале 1997 г. ГНКАР экспортировала дизельное топливо в среднем по 165 долларов за тонну, то в 1998 г. в аналогичный период – в среднем по 105–100 долларов.

ГНКАР – вертикально структурированная компания, имевшая возможность при достаточной финансовой и технологической поддержке в 1994 г. освоить полный цикл: от добычи нефти до ее переработки и продажи как на внутреннем, так и на внешнем рынках. Мощность ПО ГНКАР по первичной обработке составляла более 20 млн тонн в год. Заводы были обеспечены на 40% мощностей. Для удовлетворения внутренних потребностей в 1990–е гг. Азербайджану было достаточно переработать 6,5 млн тонн нефти [9, с. 59]. ПО "Азнефтьяг" профилирован на выпуск смазочных масел, поэтому в его состав входит завод по производству присадок. На объединении имеются установки по первичной переработке сырья (ЭЛОУ – АВТ, ЭЛОУ – АВТ–2, АВТ–3) [10, с. 32].

Основной проблемой масляного производства Азербайджана был повышенный индекс вязкости базовых масел, связанный с компонентным составом масляных фракций бакинской нефти. Производство высококачественных присадок (которыми занимается завод в Сумгаите) стало проблематичным. В годы советской власти на этом заводе еще не было организовано производство всего пакета присадок, добавляемых к маслам. Азербайджан в связи с этим испытывал дефицит некоторых видов присадок. ПО "Азернефтьянджаг" профилирован на производство топлива и кокса, с преобладанием вторичных процессов нефтепереработки сырья, как собственного

производства, так и производимого на ПО "Азнефтьяг" [11, с. 32]. Преимущество завода состояло в том, что его оборудование позволяло обеспечить переработку нефти до 80%, что обеспечивало выпуск высокооктановых бензинов, не содержащих ТЭС, высококачественных реактивных и дизельных видов топлива.

Так как азербайджанская нефть считается высококачественной и малосернистой, на нефтеперерабатывающих заводах отсутствовали установки по сероочистке, за исключением комплекса каталитического крекинга мощностью 2 млн тонн в год, введенного в эксплуатацию в 1993 г. на ПО "Азернефтьянджаг". На этом комплексе предусматривалось перерабатывать западносибирскую нефть. В 1975 г. на заводах перерабатывалось 23 млн тонн нефти, с 1985 г. объем сырья начал сокращаться: в 1993 г. – до 11 млн тонн., а впоследствии – до 9 млн. тонн. Причина этого – в отсутствии достаточного количества сырья на внутреннем рынке.

Невозможность получения денег на внутреннем рынке приводила к отсутствию средств на модернизацию производства. Также не был решен вопрос повышения качества выпускаемой продукции до уровня международных стандартов. Им соответствовало тогда только дизельное топливо [12, с. 61]. На старом оборудовании было возможно выпускать продукцию, соответствующую стандартам СССР, т.е. ГОСТу. Поэтому дорога на мировой западный рынок была закрыта. Поставки Азербайджана могли осуществляться только в постсоветские страны и Иран. Иран, имевший внутри своей страны дисбаланс между югом (зоной Персидского залива) и севером (в основном территориями Южного Азербайджана), был вынужден покупать нефтепродукты для северной части страны, что было дешевле в связи с близостью Азербайджанской Республики к этим территориям. Иран оставался самым крупным импортером азербайджанских нефтепродуктов (в основном дизельного топлива), закупая ежегодно 2–2,5 млн. тонн и транспортируя их танкерами до каспийских портов страны. Но наличие только одного крупного импортера делало зависимым нефтяной рынок от Ирана. Ситуация еще более обострилась в связи с отсутствием складских площадей для нефтепродуктов: их максимальный объем составлял не более месячного объема производства двух НПЗ.

Налаживание производства продукции, соответствующей мировым стандартам, при успешной реализации "Контракта века" дало бы возможность ГНКАР обеспечить заказами оба завода. Выпуская качественную продукцию, Азербайджан на деле мог бы стать монополистом на Южном Кавказе и в перспективе экспортировать нефтепродукты и в Европу. Проблему повышения качества нефтепродуктов можно было решить переоснащением оборудования предприятий более современной техникой. Не имея собственных средств, ГНКАР предлагала иностранным компаниям взамен их инвестиций в предприятия получать нефтепродукты. Но инвесторы желали взаимозачет проводить нефтью. За наличный расчет компания "Петрофак" поставила в ПО "Азнефтьяг" обо-

рудование для производства промышленного и дорожно-битума [13, с. 60].

В 1997–1998 гг. ГНКАР вела переговоры с рядом иностранных компаний, среди которых японские корпорации "Itoschu", "Marubeni", "Mitsui" были наиболее активны в инвестировании в нефтеперерабатывающую отрасль Азербайджана [14, с. 33]. Это был реальный путь привлечения средств для полной реконструкции нефтеперерабатывающих предприятий ГНКАР. Другие возможности были проблематичными и нереальными. Например, крайне сложным было получение по линии правительства кредитов у международных финансово-кредитных организаций. Эти учреждения предпочитали помогать государствам развивать те сектора экономики, куда частный бизнес не был заинтересован вкладывать деньги. Естественно, нефтяная промышленность к таким отраслям не относилась. Максимум, на что можно было рассчитывать – это на выделение финансов для консультационных услуг или на небольшие средства для финансирования проектов реконструкции заводов [15].

ГНКАР активно сотрудничала с высокотехнологичными японскими нефтяными компаниями в модернизации бакинских НПЗ. Компания "Itoschu" передала ГНКАР проект модернизации нефтеперерабатывающего завода "Азнефтьнаджаг", оценивавшийся в 250 млн долларов. Другой японский консорциум проявил интерес ко второму азербайджанскому НПЗ – "Азнефтьяг", предложил ГНКАР построить новую установку по переработке масел [16]. "Азернефтьнаджаг" перерабатывал половину добытой нефти, работал на внутренний рынок и производил автомобильный бензин и дизельное топливо. В начале 1995 г. был заключен контракт с итальянской фирмой "Глитч", согласно которому зарубежные партнеры осуществили реконструкцию воздушного блока установки ЭПОУ – АВТ-6 с целью увеличения выработки высокооктановых компонентов автомобильных бензинов. С 1996 г. ПО сотрудничало с американскими компаниями по вопросам уменьшения вредных выбросов в атмосферу. В 1997 г. начался с кадровых перестановок. Был заменен директор ПО "Азернефтьяг", неудовлетворительную оценку получила деятельность обоих нефтеперерабатывающих заводов. По настоянию Кабинета министров уволили первого вице-президента ГНКАР С. Ибрагимова. Правление внешних экономических связей ГНКАР на ру-

беже 1996–1997 гг. стало обладателем эксклюзивного права на проведение импортно-экспортных операций с нефтью и нефтепродуктами.

ГНКАР стремилась экспортировать нефть, производить нефтепродукты и модернизировать заводы в соответствии с имеющимися финансовыми возможностями. Прибыль ГНК АР в 2000 г. составила 330 млн долларов [17, с. 61]. Всего за 1997 г. Азербайджан экспортировал 2,6 млн тонн нефтепродуктов. Но и здесь возникли проблемы: основным импортером нефтепродуктов Азербайджана был Иран, который именно в 1997 г. реорганизовал свои порты. Главным событием года стал экспорт сырой нефти на мировой рынок – 25 октября 1997 г. до порта Новороссийск была транспортирована первая партия азербайджанской нефти объемом 120 тыс. тонн. Примечательно, что эту нефть приобрела компания "ЛУКОЙЛ". Но и здесь без проблем не обошлось. Загруженную в трубу "Транснефти" качественную азербайджанскую нефть "разбавляли" более низкой по качеству, поставляемой из других регионов. Первоначально цена азербайджанской нефти котировалась британским специальным агентством "Петролеум Аргус": 9 ноября 1997 г., в первый день торгов, цена была установлена на уровне 21,15 доллара за баррель, но в связи с кризисом она упала.

Первая азербайджанская нефть компанией "ЛУКОЙЛ" была куплена за 130 долларов за тонну (18–18,5 долларов за баррель) без учета затрат на транспортировку нефти до Новороссийска [18]. 120 тыс. тонн приобрела британская компания "Гленкор". Обе поставки осуществлялись по условиям FOB-контрактов. К августу-сентябрю 1998 г. цены на нефтяном рынке изменились, стало выгодно продавать сырую нефть, и ГНКАР приняла решение возобновить ее экспорт. Однако в сентябре 1998 г. было запланировано осуществить по трубопроводу Баку–Новороссийск отправку 160 тыс. тонн нефти, что было нереально. В 1997 г. ГНКАР была монополистом в Азербайджане и устанавливала "правила игры" как для внутреннего рынка, так и для зарубежных инвесторов. В 1998 г. компания планировала добыть 9 млн тонн нефти и 6 млрд куб. м газа. Этот год был последним годом стабильной добычи нефти, а с 1999 г. началось постепенное снижение объемов добычи на некоторых старых месторождениях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Нефть России. 2001. № 5.
2. Бакинский рабочий. 1997. 7 января.
3. Бакинский рабочий. 1997. 7 января.
4. Mulkiyyet. 1997. 19–26 августа.
5. Mulkiyyet. 1997. 19–26 августа.
6. Бакинский рабочий. 1999. 5 февраля.
7. Mulkiyyet. 1998. 22–30 сентября.
8. Нефть России. 2000. № 5–6.
9. Нефть России. 2001. № 5.
10. Нефть России. 1998. № 7.
11. Нефть России. 1998. № 7.
12. Нефть России. 2001. № 5.
13. Нефть России. 2001. № 5.
14. Нефть России. 1998. № 7.
15. Mulkiyyet. 1998. 22–30 сентября.
16. Mulkiyyet. 1998. 22–30 сентября.
17. Нефть России. 2001. № 5.
18. Mulkiyyet. 1998. 1–6 октября.

## ОБРАЗ РУССКИХ СКАУТОВ-ЭМИГРАНТОВ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ

### IMAGE OF THE RUSSIAN SCOUT EMIGRANTS IN THE SOVIET RUSSIA

*I. Bulatov  
S. Mosolkin*

#### Annotation

The Pioneer Organization in Russia was founded on the basis of a scouting. Scoutmasters accepted the new government and helped to create the new communistic children's movement. Other Russian scouts left the Homeland and continued their work with children in the emigration. In article analyzes the image of the Russian scouts existing in the Soviet Russia, first of all among pioneers.

**Keywords:** scouting, the Pioneer Organization, soviet culture, N.K. Krupskaya.

**Булатов Иван Александрович**  
К.ист.н., доцент, Саратовский  
Государственный Технический  
Университет им. Ю.А. Гагарина  
**Мосолкин Сергей Валерьевич**  
К.ист.н., доцент, Саратовский  
Государственный Технический  
Университет им. Ю.А. Гагарина

#### Аннотация

Пионерская организация в России возникла на базе скаутинга. Некоторые скаутмастера приняли новую власть и помогли создать новое коммунистическое детское движение. Другие русские скауты покинули Родину и продолжили свою работу с детьми в эмиграции. В статье анализируется образ русских скаутов существовавший в Советской России, в первую очередь среди пионеров.

#### Ключевые слова:

Скаутинг, пионерская организация, советская культура, Н.К. Крупская.

**В** 1907 г. в Англии было создано скаутское движение. Основателем скаутинга является отставной генерал лорд Роберт Стефенсон Смит Баден-Пауэлл. Это движение ставило своей целью воспитание мальчиков в духе традиционных ценностей христианства и патриотизма, а так же развитие у них лидерских качеств. Достижение этих целей основывалось на скаутском методе, который включал в себя работу в малых группах, занятия более опытных детей с новичками, обучение через игру, жизнь в лесу. Скаутинг в начале XX в. был самым передовым методом работы с детьми и нет ничего удивительного, что он быстро завоевал популярность во всем мире. Исключением не стала и Российская Империя.

Официальной датой появления скаутского движения в России считается 30 апреля 1909 г., когда офицер лейб-гвардии Олег Иванович Пантюхов в Царском Селе впервые собрал скаутский патруль. Общественность отнеслась к скаутам сначала недоверчиво, но после того, как сам император благосклонно отнёсся к новому началу, движение стало быстро увеличиваться. Первая Мировая война, только стимулировала этот рост, а вот Октябрьская революция наоборот. В результате прихода большевиков к власти и начала гражданской войны, скаутское движение разделилось на три части. Одни поддержали белое движение, и после его поражения отправились в эмиграцию, где продолжили работу с детьми. Другие приняли революционные идеалы и сотрудничали с красными. Третьи, выбрали нейтралитет, и после победы

большевиков, или ушли в подполье, или стали помогать красным скаутам создавать новую детскую организацию, основанную на классовых принципах. Вначале на базе скаутов попытались создать организацию "юных коммунистов", но она просуществовала недолго, так как партия и комсомол решили, что там слишком сильны скаутские традиции.

После отказа от организации ЮКов, была создана пионерская организация, тоже, однако, не свободная от скаутских методов работы. Этому так же способствовал кадровый голод новой детской организации. Комсомольцы, которых направляли руководить молодёжью, имели мало представления о современных методах педагогики и воспитания в силу чего приходилось терпеть соседство бывших скаутских руководителей.

В 1926 г. произошёл окончательный разгром скаутского движения в Советском Союзе. Многие скауты были арестованы и отправлены в лагеря. В своей статье я хотел проанализировать тот образ, который сложился у советской молодёжи о русских скаутах. Следует понимать, что пионерия появлялась на основе скаутизма и в противостоянии со скаутизмом, поэтому детским работникам от большевистской партии с самого начала требовалось выработать официальную позицию по разведчеству.

Взгляды Н.К. Крупской

Традицию отношения к скаутам заложила одна из идеологов пионерского движения – Надежда Константи-

новна Крупская. Будучи хорошим педагогом, способным воспринимать новые идеи, она в своих статьях "О юках" и "РКСМ и бойскаутизм" указывала на разумность использования скаутских методов в работе с советской молодёжью. Конечно при условии очищения этих методов от буржуазных элементов. Однако, уже в 1923 г. после создания пионерской организации произошло окончательное размежевание со скаутами: "Типичная форма буржуазного детского движения, куда буржуазия стремится втянуть как можно больше пролетарских ребят – бойскаутизм. ... У нас в России также стало развиваться детское движение. Участники этого движения, ребята с 11 до 14 лет, называются "юными пионерами"; работают с ними почти исключительно комсомольцы" [2, с.96–97]. Как видим уже в 1923 г., когда часть пионервожатых это всё ещё бывшие скаутсматера, нет никаких упоминаний о скаутских корнях этих юных коммунистов. Впоследствии Надежда Константиновна время от времени возвращалась к скаутскому вопросу, всё больше и больше критикуя это движение. К середине 30-х гг. Н.К. Крупская занимает воинственную антискаутскую позицию.

Критикует она пионервожатых за плохие знания о враждебной организации (хотя речь она ведёт, безусловно, о мировом скаутизме, а не о русском): "Если спросишь нашего пионервожатого, что такое бойскаутизм, пионервожатый скажет: "У–у, бойскаутизм – это буржуазная организация, он не может быть у нас допущен." А как с ним бороться, что ему надо противопоставить? Вот этого–то часто вожатые и не знают, заботятся лишь о том, чтобы у нас всё было иначе, чем это делают бойскауты". [2, с.520]

Показательно как в 1938 г. Крупская излагает официальную версию возникновения пионерии: "В капиталистических странах буржуазия старается всячески влиять на подростков, чтобы воспитать из них себе покорных, преданных слуг. Она старается влиять на них через школу, через церковь, через малосознательных родителей. Старается буржуазия повлиять на детей, организуя их досуг, организуя особые детские организации. В Англии буржуазия старается вовлечь детей рабочих, детей обычных в так называемую бойскаутскую организацию (туда входят только мальчики). ... И вот в 1922 г. комсомол под руководством партии решил начать организовывать ребят – создавать пионерскую организацию. Тогда было много спора, надо ли создавать какую–то особую детскую организацию, как ею руководить, что она должна делать. В январе 1922 г. я написала письмо комсомолу, что он должен взять под свою заботу, поставить под свое влияние наших ребят–подростков, помочь им организовываться, растить из них себе хорошую, крепкую смену". [2, с. 621–622]. Показательно упоминание бойскаутов английских и умалчивание о скаутах русских, на базе которых и была создана пионерия.

В этом контексте интересен тот факт, что в 1936 г. в преддверии X съезда комсомола тов. Кошелёв в своём письме И.В. Сталину, помимо прочих вопросов говорит об отношении Крупской к "буржуазным детским организа-

циям": "Направляю Вам устав юных пионеров. Он трижды обсуждался в Орг. Бюро ЦК. Разногласия были с т. Крупской. Орг. Бюро не поддержало её предложений. На мой взгляд т. Крупская огульно отрицает существующий положительный опыт буржуазной педагогики в вопросах воспитания детей. А ведь там не все плохо; полезное для нас мы должны у буржуазии перенять. Она придерживается какой–то странной всеотрицающей крайней позиции (своеобразное левачество)". [6, л. 2].

#### Красные скауты

Возвращаясь к первым годам становления советской педагогической мысли, интересным для нас представляется и отношение "красных" скаутов к своим "белым" собратьям в эмиграции. Из письма А. Козловского Олегу Пантюхову мы можем узнать их взгляд: "Был у меня перед отъездом Балтрушайтис. ... Меня интересовал вопрос "Как смотрят на нас скауты там, – в России, признают ли Вас Старшим Скаутом?". ... На нас смотрят как на небольшую группу эмигрантов, которых Олег Иванович объединил" [3, с.115]. Касательно признания Пантюхова Старшим Скаутом, так же иногда возникали разногласия. Об одном таком случае, имевшем место в 1923 году, О.И. Пантюхов пишет начальник Приморских скаутов В.П. Емельянов: "Заслушали доклад герль–скаутов "черногалстучниц" (всего 12 человек) ... не признающих шефа русских скаутов, якобы не избранного ими, а присвоившего это звание в настоящий момент разрухи. Избрание же 16 и 17 года временем и революцией аннулировано. Это поддержано и частью членами комитета друзей скаутов" [3, с. 127].

#### Исследовательские работы и мемуары

О роли скаутов как правило упоминалось в пионерских брошюрах или исторических работах, посвящённых пионерии. Одним из первых таких упоминаний стала брошюра "Спутник юного пионера", где вскользь говорится: "Буржуазные организации детей – бойскауты, "баллила", "киббо–кифт" и др. – стараются завлечь детей рабочих к себе. Но это им не удаётся. Все дети рабочих идут под знамёнами коммунистических групп – юных ленинцев. И буржуазные организации всячески стараются мешать нашей работе" [10, с. 16].

Достаточно честно прозвучало введение к книге Г. Дитриха "Конец и начало" написанное М. Рейхрудом: "Пионердвижение организовывалось у нас, пользуясь опытом скаутизма. Этот опыт тяготел над пионердвижением." [1, с.3]

Довольно типичный взгляд на скаутов предложил Андрей Ростовцев, в 1931 г. опубликовавший книгу "Борьба за молодёжь в капиталистических странах". В тексте имеется небольшой абзац о русских разведчиках, – что они помогали белогвардейцам и у "Деникина даже имелся специальный бронепоезд, обслуживаемый скаутами", зато приводится довольно добросовестный анализ миро-

вого скаутского движения. Автор честно говорит о масовости организации, признаёт увлекательность методов работы, отдаёт должное навыкам скаутмастеров "психологически близким к детской среде" и считает, что "лагеря, спорт, технические навыки, экскурсии, знание чужих стран и выработка крепких личных качеств у скаутов поставлены лучше и более умело, чем в любой другой буржуазной юношеской организации" [7, с.72]. Далее идёт традиционная критика "противника" (именно так характеризуются скауты в статье) за отсутствие классового сознания, за милитаризм и за то, что основатель английского генерал.

Довольно забавно в статье выглядит невежество автора касательно скаутской терминологии. В частности он пишет, что "последний всемирный слёт скаутов в Джимборо, около Ливерпуля (Англия)...". На самом деле последний на тот момент слёт был в 1929 г. в Эрроу-Парке, Биркенхед (Arrow Park, Birkenhead), а Джимборо – это искажённое Джамбори (Jamboree), слово, которым у скаутов называются международные и общенациональные лагеря, собирающиеся с определённой периодичностью. В этом же абзаце о Джамбори вскользь упоминается, что в нём приняли участие "скауты-белоземляники".

Пионеры так же сохранили в своей памяти место для переходного этапа от скаутов к пионерам – юков. В 1957 г. в пионерском журнале "Искорка" мы встречаем информацию, что "в 1919 году, когда на молодую Советскую Республику нападали интервенты и белогвардейцы, в Москве на Красной площади состоялся парад, посвящённый дню всеобщего военного обучения. Это было 25 мая. На празднике молодёжи присутствовали московские ребята, которые называли себя "отрядом юных коммунистов" [5, с. 14].

В выпущенном к 50-летию пионерской организации сборнике воспоминаний "Пламя первых костров", существование скаутов и юков не скрывалось, да и критика была довольно умеренной. Во введении составитель сборника В.И. Николаев излагает общую позицию. Скауты – "форма детского и юношеского буржуазного движения". В России они возникли накануне первой мировой войны "под руководством царских генералов", которые "под ширмой физического воспитания детей ... воспитывали у своих подопечных верность богу, царю и отечеству". Отмечается и факт сочувствия многих скаутов белому движению. Справедливости ради, надо отметить, что практически всё написанное про русских скаутов, правда, разве, что не генералов, а капитанов и адмиралов, да и ширмой никто не прикрывался. Главной же претензией к юкам было как раз привлечение к работе с детьми скаутских работников "в то время в большинстве своём не стоявшим на позиции советской власти". Но так как в их деятельности участвовали и "верные большевики", то и "не следует начисто перечеркивать деятельность юковских отрядов". Присутствие в сборнике статьи, посвящённой красным скаутам и двух статей о юковских отрядах, только подчёркивают примирительный характер сборника.

#### Периодика на примере журнала "Вожатый"

В 1924 г. под контролем комсомола начинается выпуск общественно-политического и методического журнала "Вожатый". Так как он был предназначен для руководителей пионерских отрядов, то время от времени там публиковались и статьи посвящённые скаутам – противника следовало знать в лицо. В первом же номере журнала, вышла статья М. Рубцовой в которой довольно объективно описывалось обращение к скаутскому опыту: "С начала возникновения детские коммунистические группы не были единообразны по всей территории Союза Республик. В Центральной России они строились по принципу отрядно-звеньевой системы. В основу работы брались методы скаутизма, очищенные от буржуазной шелухи. ... Закавказские организации Юных коммунистов были также построены весьма своеобразно, по принципу выборности – от ячейки до Центрального Совета в республиканском масштабе. Такой парламентаризм, однако, уживался с самым свирепым скаутским милитаризмом, начальничеством, приказами и подавлением детской инициативы (Грузия)". Далее автор критикует детские движения Юго-Востока, Северо-Западной области, Туркестана и Крыма за склонность "к перегибанию палки в сторону скаутских форм и методов работы". Объясняется же эта склонность очень просто: "Связано с тем, что комсомольцы не умея работать с детьми привлекали бывших скаутов для этой деятельности". [8, с. 4–5].

В 1939 гг. в двойном выпуске №7–8 поднимается тема детских движений в других странах. В необычно дружественном тоне упоминаются скауты. Ничего не сказано о буржуазной сущности, а напротив отмечается, что "их (скаутских отрядов – прим. авт.) руководители начинают все более в своей работе проводить линию на приближение интересов детей к общим интересам всего народа". Далее следует рассказ о французских "Разведчиках комсомола", по сути, являющихся красными скаутами. Подобное положительное отношение к скаутам, по-видимому объясняется, тем, что редакция журнала не успела сориентировать в изменяющейся внешней политике государства и продолжала клеймить фашистские режимы и их детские организации, одновременно выставляя демократические детско-юношеские организации союзниками советской молодёжи.

Журнал "Вожатый – Ступени" с 1988 по 1990 годы опубликовал более 20 материалов прямо или косвенно касающихся скаутинга, знакомил читателей с историей скаутинга в России, показывал, что этот опыт может быть применен в условиях реформирования России.

#### Популярная литература и кинематограф

Хотя конечно на массовое сознание и на историческую память советских людей эти книги и статьи, выходящие малыми тиражами, оказывали незначительное влияние. Гораздо большую роль играли популярные детские книги, такие как "Судьба Илюши Барабанова" Л.М. Жа-

рикова и "Кортик" Андрея Рыбакова, и популярная кино-трилогия снятая по сюжету "Кортика" в 1973 г. Советские дети воспринимали образ скаута, как буржуазного выкормыша, помощника белогвардейца, с которым первые пионеры дрались так же, как их отцы с белогвардейцами. Как говорит Миша Поляков, герой повести Рыбакова: "Ведь Юра ходил в скаутский клуб, а скауты стоят за буржуев".

В подобных книгах обязательно должен был быть старший товарищ фронтовик, носитель пролетарского духа и верной классовой позиции. Этот истинный коммунист противопоставляется, как явно отрицательным персонажам, таким как белогвардейцы или скауты, так и менее явным – аполитичному окружению протагониста. Аполитичность в коммунистической детской литературе обличалась наравне с такими пороками, как религиозность и патриотизм. В первой части фильма "Кортик" есть момент, когда дядя главного героя Миши Полякова говорит: "Идёт борьба между белыми и красными. И ты ещё мал что бы принимать участие в этой борьбе. ... Твоё дело сторона." На что Миша возмущается: "Как это сторона? Я же за красных!".

Противостояние со скаутами, одно из дел достойных истинного пионера. Вот какая одна девочка описывает героям "Кортика" пионеров: "Ругаться нельзя, на буферах кататься тоже нельзя. Руки в карманах держать нельзя, девчонок бить тоже нельзя. А драться можно только со скаутами. Только если драться, так галстуки снимать. В галстук тоже нельзя". И когда Миша Поляков с друзьями пришёл записываться в пионеры, будущие собратья устроили драку, заподозрив в них "скаутских шпионов". Вот зарисовка про отношения классово зрелого, но слишком задиристого положительного персонажа Генки со скаутами: "Раньше Юра был скаутом. Теперь скаутских отрядов не существовало, Юра форму не носил, но его по-прежнему называли Юрка-скаут. Он шел с двумя товарищами и держал в руке скаутский посох. Генка начал их заирать:

*- Эй вы, скаутенки! - Он схватил Юрин посох. - Отдай палку!*

*Генка тянул посох к себе, Юра с товарищами - к себе. Генка был один против троих. Он оглянулся на друзей: что это они его не выручают?*

*Но Миша коротко сказал:*

*- Брось, - и все продолжал смотреть в сторону филинского склада.*

*Как это "брось"? Уступить скаутам? Этим буржуазским подлипалам? Они стоят за какого-то английского генерала. Сейчас он им покажет английского генерала! Отпихивая мальчиков ногами, Генка изо всех сил потянул посох к себе".*

При этом, отметим, что смекалку и навыки скаутов автор не отрицал: то Юрка-скаут устроит "воздушную дорожку" во дворе, то начнёт показывать чудеса ловкости на велосипеде и даже когда ребята стали соревноваться в катании на коньках он был одним из лучших. Правда, цели всех подобных развлечений были самые коварные – помешать благородным планам положительных героев. То же самое характерно и для "Судьбы Илюши Барабанова". Представленные в этой книге скауты находятся в хорошей атлетической форме, у их лидера Поля огромные бицепсы, он владеет экзотическим японским джиу-джитсу и учит ему своих подопечных, которые способны дать отпор уличным хулиганам.

Подводя итог, можно отметить, что для пионеров интерес к судьбе русских скаутов-эмигрантов не была характерен, и даже когда обращались к скаутскому опыту, то чаще на примере иностранных организаций. При этом преемственность пионерской организации от скаутов была очень быстро забыта. Если в 20-е гг. упоминания отечественных скаутов в специальной литературе не было чем-то экстраординарным, то позднее они практически пропадают и оттуда.

Что касается образа скаутов в массовом сознании, то он складывался на базе персонажей скаутов из детской литературы, где скауты выглядели как маленькие "белые", возможно в чём-то талантливые, но не имеющие классового сознания в силу чего обреченные быть вечными антагонистами главным героям, стремящимся стать пионерами.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дитрих Г. Конец и начало. Из истории детского движения в Ленинграде. М.-Л., 1929.
2. Крупская Н.К. Педагогические сочинения в десяти томах. Т. 5. Детское коммунистическое движение. Пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми. М., 1959.
3. Кудряшов Ю.В. Российское скаутское движение. История, теория и практика. 1920 – 1924 гг. Учебное пособие. Архангельск, 2000.
4. Николаев В.И. Воплощение мечты // Пламя первых костров. М., 1972. С. 5–16.
5. Пионерские памятные даты // Искорка № 1, январь 1957. С. 14–15.
6. Российский государственный архив социально-политической истории (РГАСПИ) ф. 17, оп. 172, д. №17.
7. Ростовцев А. Борьба за молодёжь в капиталистических странах. Л., 1931.
8. Рубцова М. Первые итоги детского движения // Вожатый, №1, 1924.
9. Спутник юного пионера. 1924–1925 гг. М., 1924.
10. Четчина О. Дети в капиталистических странах // Вожатый, №7–8, 1939.
11. Шнейдеров В. Красные скауты // Пламя первых костров. М., 1972. С. 32–37.



## К ВОПРОСУ О РОЛИ Б.Ф. ГОДУНОВА В ФОРМИРОВАНИИ ПРИОРИТЕТОВ ВО ВНЕШНЕЙ ПОЛИТИКЕ РУССКОГО ГОСУДАРСТВА В 80-е ГОДЫ. XVI ВЕКА

TO THE QUESTION OF B.F. GODUNOV'S  
ROLE IN FORMATION OF PRIORITIES  
IN FOREIGN POLICY OF THE RUSSIAN  
STATE IN THE 80th OF THE 16th  
CENTURY

*Yu. Zhukov  
I. Shishkin*

### Annotation

In the article the author notes that the question of priorities of Boris Godunov in foreign policy remains poorly understood, up to 1589 they are based on the personal interests of the king's favorite: strengthening its credibility within the country and abroad, reprisals against political opponents. However, to strengthen the position of Boris the nature of the priorities changed – his actions are not the expression of political will and a stream of interests of the Moscow state in the form in which they are presented to him.

**Keywords:** Boris Godunov, the history of Russia, the interest of the state, development policy, instruments of power.

*Жуков Юрий Петрович  
Соискатель, Тюменский  
государственный институт культуры  
Шишкин Игорь Геннадьевич  
Д.ист.н., Тюменский  
государственный институт культуры*

### Аннотация

В статье автор отмечает, что вопрос о приоритетах Бориса Годунова во внешней политике остается малоизученным, до 1589 года в их основе лежат личные интересы царского фаворита: укрепление собственного авторитета внутри страны и за рубежом, расправа с политическими противниками. Однако с укреплением положения Бориса характер приоритетов меняется – его акции становятся не выражением собственной политической воли, а трансляцией интересов Московского государства, в том виде, в каком они ему представляются.

### Ключевые слова:

Борис Годунов, история России, интерес государства, политика развития, инструменты власти.

**В**нешняя политика России конца XVI – начала XVII ввиду целого ряда причин, обусловленных внешнеполитическими акциями Ивана IV и насущными потребностями государства, осуществлялась в крайне сложной обстановке и имела многовекторный характер.

Правительство Федора Иоанновича и Бориса Годунова сосредоточило свои усилия на следующих приоритетных задачах: замирении с воинственными соседями и недавними врагами по Ливонской войне – Речью Посполитой и Швецией; стабилизации обстановки на южных рубежах государства, где крайне беспокойно вели себя крымские татары, ногаи, черемисы; расширении торговых контактов с Востоком взамен упущенной возможности торговать с Европой через Балтийское море.

Количество и сложность стоящих перед страной задач требовали незаурядных способностей от людей, осуществляющих внешнюю политику в этот период. Одним из таковых, несомненно, являлся или должен был являться Соправитель, царский шурин Борис Федорович Годунов, к 1585/86 годам сосредоточивший в своих руках необычайно широкие полномочия.

Внешнеполитическая деятельность Бориса Годунова не получила столь обширного освещения в трудах исто-

риков, как другие аспекты его правления. По сей день не существует труда, посвященного специально данной теме. Роль Бориса Годунова в формировании приоритетов и направлений внешней политики времен соправления изучена еще меньше.

Выявление факторов и условий усиления позиции и роли Бориса Годунова в формировании внешнеполитического курса страны в 1584–1589 гг. и отражение данного процесса в отечественной исторической науке, на наш взгляд, является перспективным сюжетом для современной историографии. Временной диапазон выбран нами не случайно: в 1584 году начинается правление Федора Иоанновича и восхождение Бориса к вершинам власти, а вместе с тем и к позициям, позволяющим руководить внешней политикой государства; в 1589 Боярская Дума и царь выносят беспрецедентное в русской истории решение – наделить боярина Бориса Федоровича Годунова правом сноситься с иностранными государями напрямую и от своего лица, что принципиально меняет и роль царского шурина в формировании курса внешней политики, и саму эту политику.

Изучение вопроса о роли Бориса Годунова во внешней политике Русского государства формирует задачу

нашего исследования – выяснить, как, в какие периоды и под действием каких факторов менялась роль царского шурина в отношениях с внешнеполитическими партнерами.

Рассмотрение данного вопроса предполагает исследование как минимум еще двух: 1) каковы были внешнеполитические приоритеты Бориса в разные периоды его утверждения в качестве соправителя и 2) из кого состояло окружение конюшего боярина, которое принимало участие в решении внешнеполитических вопросов.

Общепринятым в историографии считается мнение, что в течение 80-х годов XVI века авторитет конюшего боярина при дворе Федора Иоанновича поступательно возрастает: начав как один из возможных членов регентского совета при слабоумном царе, Б.Ф. Годунов, шаг за шагом нейтрализуя других претендентов на звание ведущих политических игроков, становится подлинным соправителем государя, задействованным во всех сферах политической жизни. Тем не менее, сложность и традиционная коллегиальность не позволяют ему на первых порах сосредоточить в своих руках рычаги управления внешней политикой.

А.А.Зимин с опорой на сведения иностранных источников отмечает, что, по крайней мере, в 1584 году, то есть в самом начале правления Федора Иоанновича, Борис Годунов принимал лишь весьма ограниченное участие во внешнеполитических сношениях: ведущую роль здесь играли Н.Р.Юрьев (несмотря на начавшуюся болезнь) и глава Посольского приказа А.Щелкалов, как это видно из сюжета о переговорах этих государственных мужей с английским послом Д.Боусом сразу после смерти Ивана Грозного [4]. Сам Д. Боус рассказывает о Н.Р. Юрьеве и А. Щелкалове в следующих выражениях: "...Никита Романович и Андрей Щелкалов считали себя царями и потому так и назывались многими людьми, даже многими умнейшими и главнейшими советниками...", причем под "умнейшими и главнейшими советниками" здесь подразумевается клан Годуновых [13].

От папского унция в Польшу также поступают сведения о том, "что самыми влиятельными людьми в Москве были Никита Романович" [15] и князь И. Шуйский. Английский посол пишет к своему двору в мае 1584, что Годунов не пользуется в столице никаким авторитетом [16]. Данная точка зрения поддерживается О.В. Дмитриевой [3], которая при этом выдвигает предположение, что Борис Федорович стремился создать себе образ "защитника англичан" при дворе [3], однако не сразу преуспел в этом ввиду противодействия столь сильных игроков, как упомянутые Н.Р. Юрьев и А. Щелкалов.

Противоположную точку зрения высказывает А.П.Павлов, считающий, что уже к концу 1584 года именно Борис Годунов и Андрей Щелкалов играли ключевую роль в деятельности Посольского приказа [7]. Впрочем, убедительных аргументов в пользу данной точки зрения автор не озвучивает, в качестве таковых предлагаются к рассмотрению детали придворного этикета – Борис Годунов на приеме посла Льва Сапеги весной

1584 стоит "выше рынд", тогда как более знатные Ф.Мстиславский, П.Шуйский и Н.Юрьев "сидят на лавках поодаль" [7], та же ситуация повторяется в феврале 1585 года на приеме Лукаша Сапеги; назначения в шведский поход 1585 года "ближними воеводами" Г.В.Годунова и Б.Ю.Сабурова (как результат протекции Бориса) и слова посланника Луки Новосильцева, речь о которых пойдет ниже. Р.Г.Скрынников связывает подобное "расположение" вельмож при приеме австрийского посла с активным противодействием "дворовых" Б.Годунова и Б.Бельского "земской" верхушке, в результате которого было совершенно "неслыханное нарушение традиции", которое, впрочем, не меняло на институциональном уровне расклада сил в управлении внешней политикой государства [12].

Утверждение А.П.Павлова о всесильности Бориса Годунова сомнительно уже потому, что система осуществления внешней политики Московского государства в данный период имеет весьма сложный характер. Выделить человека или группу людей, способных целиком ей "заправлять" в принципе невозможно. Любой дипломатический акт осуществляется по "приговору" царя и бояр, то есть Боярской думы [14]. Даже "всемогущие" братья Щелкаловы, "великие дьяки", могли действовать исключительно с санкции Боярской думы. Именно расклад сил в ней и имел определяющее значение – ведущие роды формулировали внешнеполитический курс, который впоследствии и реализовывался на исполнительном уровне – через дьяков, посланников и Посольский приказ. Столкновения различных группировок в Боярской думе после смерти Ивана Грозного пусть и могли привести к эпизодическим нарушениям дипломатического этикета, однако в корне изменить саму систему принятия решений в ней были не в состоянии.

Несмотря на активные действия клана Годуновых по наращиванию собственного влияния в Думе, важнейшие дипломатические акции сопровождаются в это время ставленниками Романовых – именно ведущей политической думской группировки: князь Д.П. Елецкий в июне 1854 присутствует при "ответе" послу Сапеге, князь Ф.М.Троекуров осенью 1854 отправляется послом на важнейшие переговоры в Польшу, в августе 1585 князь Ф.Д.Шестунов отправлен послом в Швецию.

Насколько во внешнеполитическую деятельность тандема А.Щелкалов–Н.Юрьев был включен Годунов судить сложно. С.Ф. Платонов и Р.Г. Скрынников считают его неотъемлемой частью команды [8], А.А. Зимин настаивает, что все "дворовое" семейство Годуновых находилось в определенном рода оппозиции к "земским боярам". Однако, как бы то ни было, и сам Борис Федорович, и весь клан Годуновых не может в это время рассматриваться нами как ключевая сила во внешней политике государства. В самом выгодном для него случае, Борис Федорович лишь увязывает свою деятельность с ведущими функционерами государства в данной области, не имея возможности оказывать решающее влияние на процесс принятия решений.

Косвенным подтверждением данного факта является то, что сам Борис Годунов в рассматриваемый период занимается довольно "периферийными" вопросами внешней политики. Так Н.С. Арцыбашев рассказывает, как в 1854 Борис занят устройством судьбы лифляндских и литовских пленников, отправленных к Стефану Баторию с посланником Даниилом Ивановичем Исленьевым, "ссужая их деньгами" и "другими нужными вещами" [1].

Впрочем, не стремясь совершенно умалить шаги Бориса Федоровича в этот период, необходимо отметить, что данный сюжет иллюстрирует то, что позже Р.Г.Скрынников назовет выстраиванием политики "личной дипломатии" Бориса Годунова, призванной создать милосердный и щедрый образ Соправителя за рубежом [10]. В этом аспекте с Р.Г. Скрынниковым солидарна Л.Е. Морозова [6].

Создается впечатление, что создание нужного имиджа с явным прицелом на перспективу – главная задача Бориса Годунова в этот период. В самом начале 1585 года московский посланник Лукьян Захарович Новосильцев по дороге в Вену в ходе беседы со Станиславом Карнковским, архиепископом Гнезненским, проводит параллели между деятельностью при царях Бориса Годунова и Алексея Адашева, отдавая предпочтение первому и прямо называя его "правителем земли" и "о земле великим печальником". С.Ф. Платонов предполагает, что подобные речи наверняка доходили до Боярской думы, однако кроме раздражения бояр, ни к каким серьезным последствиям не привели [8].

Ряд авторов считает, что к этому же времени помимо "личной" возникает и "тайная" дипломатия Бориса Годунова: в том же 1585 Борис Федорович ведет переговоры с австрийским двором о возможном замужестве его сестры Ирины с эрцгерцогом Максимилианом на фоне болезни Федора Иоанновича и его возможной смерти [6]. Данный шаг при его реализации открывал возможность с наименьшим приложением усилий занять престол после смерти последнего Рюриковича. О.В. Дмитриева отмечает, что подобные шаги Бориса были возможны только в связке с Андреем Щелкаловым, а курс на союз с австрийскими Габсбургами в это время становится приоритетным для Бориса Федоровича [3]. Впрочем, "имперская" линия царского фаворита оказалась провальной – его "тайные" переговоры довольно скоро стали "явными" [4;17].

Более того, контакты с австрийским двором едва не обернулись провалом Бориса Федоровича на внутривнутриполитическом поприще, так же, как и его обращение через Джерома Горсея к английской королеве с просьбой политического убежища в случае смерти царя Федора, что также подверглось огласке [17].

Таким образом, в период 1584–1585 годов мы можем говорить об исключительно скромном влиянии Бориса Годунова на ход внешнеполитических дел. Оттененный от процесса принятия решений более опытными дипломатами и политиками в лице Никиты Юрьева и Андрея Щелкалова, царский шурин стремится действовать

в обход официальных дипломатических процедур с целью решения задач личного свойства. Его попытки включится в процесс большой внешней политики в это время либо ограничиваются локальными успехами ("личная дипломатия"), либо приводят к негативным последствиям (попытка отстаивать интересы английских торговцев, "тайная дипломатия").

С уверенностью говорить о возрастании влияния Бориса во внешней политике можно лишь с 1586 года. Большинство авторов связывает это с успехами Годунова в придворной борьбе, в пользу которых сыграл случай: в 1585 или самом начале 1586 умирает Никита Романович Захарьин-Юрьев – наиболее авторитетная фигура в раннем правительстве Федора Иоанновича и главный "заслон" на пути властных амбиций Бориса Федоровича.

Ряд источников указывает на то, что незадолго до смерти боярина Никиты Романовича был заключен "завещательный союз дружбы" Юрьевых и Годуновых. В качестве гипотезы можно предположить, что вместе с просьбой "присмотреть" за юными сыновьями, Юрьев в какой-то форме делегировал Годунову часть своих внешнеполитических полномочий, а главное – свою "дипломатическую команду", представленную Троекуровыми, Сицкими и Елецкими [7]. По логике развития событий, должны были примкнуть к клану Годуновых и безродные Щелкаловы, опасавшиеся в это время союза родовитых Шуйских и Мстиславских [7], что совершенно переиграло бы соотношение сил при дворе и создавало для "великих дьяков" ситуацию неопределенности.

Вместе с тем, отношения Бориса Годунова и Андрея Щелкалова – "руководителей внешней политики в правительстве Федора" после смерти Никиты Романовича Юрьева далеки от однозначных и не выглядят монолитным союзом по интересам. Это объясняется постоянным и настойчивым вмешательством Соправителя в дела Посольского приказа с целью "повышения собственного политического статуса" [3]. На это же указывает и Р.Г. Скрынников, называя подобные вмешательства "бесцеремонными" [17]. Более того, старший Щелкалов сохранил традиционное для него негативное отношение к английским купцам и с позволения царя вмешивался в протекционистскую политику Бориса по отношению к ним же [6], что не могло не порождать постепенного назревания конфликта.

Тем не менее, в период с 1586 по 1588 (до распоряжений Думы о его особом статусе) по ряду признаков можно наблюдать, как возрастает внешнеполитический авторитет Бориса Федоровича и в каких формах это выражается.

Во-первых, иностранные правительства начинают присылать "любезные грамоты" и письма на его имя, в которых содержатся просьбы посодествовать в решении целого ряда вопросов, включая создание благоприятного режима для иностранных торговцев или оказание помощи в овладении польским престолом (королева Елизавета и брат императора Рудольфа Максимилиан); некоторые из этих просьб выполняются: в 1587 году Бори-

су Федоровичу удается оказать покровительство английским купцам, за которых просила Елизавета – они получают право бесполошинной торговли в Москве, Ярославле, Вологде и Холмогорах [6] (Л.Е. Морозова отмечает, что эта протекция Бориса закончилась убытками для государственной казны).

Во-вторых, значительно возрастает число сношений Годунова с иностранной знатью, создающей политический климат в своей стране; в 1588 Годунов пишет к великим князьям литовским, киевским и мазовским в надежде не допустить к престолу Речи Посполитой Сигизмунда после неудачи посольства Степана Годунова, Федора Троекурова и Василия Щелкалова, однако терпит неудачу.

В-третьих, изменяется дипломатическая титулатура Годунова в обращениях к нему иностранных послов и представителей; как указывает С.Ф. Платонов [8], Горсей передает Борису письмо английской королевы Елизаветы, где тот именуется "князем" (the prince) и "кровным приятелем"; в том же году среди англичан за конюшим боярином закрепляется звание "лорда-протектора Русского государства" (prince Boris Fed. Lord Protector of Russia), по аналогии с Оливером Кромвелем.

В-четвертых, русские посланники за рубежом начинают выполнять поручения Бориса Годунова, данные лично: например, летом 1586 пытаются в Польше разузнать о связях Шуйских с изменником М.И. Головиным; этот же сюжет иллюстрирует отправка Борисом послов для переговоров об унии в Польшу после смерти Батория [17].

В-пятых, иностранные послы впервые начинают принимать во дворе самого Бориса Федоровича, причем церемония их приема копирует царскую; именно так в 1586 году был принят в хоромы Бориса Годунова австрийский посол Варкоч [17].

В-шестых, в апреле 1586 Борис Годунов "отказал" (!!!) польскому послу М. Гарабурде в аудиенции "всех бояр" и поручил вести переговоры группе бояр "ближней думы" – И.В. Годунову, И.В. Сицкому и братьям Щелкаловым (причина крылась в том, что Гарабурда имел задание разузнать о сношениях русского правительства с Габсбургам), что говорит о его возможности вносить изменения в дипломатические процедуры при дворе.

В этот период отчетливо прослеживается повышение внимания русского правительства к партнерским отношениям со странами Востока. Вероятнее всего, это становится следствием уже достигнутых к тому времени мирных договоренностей с западными соседями – поляками и шведами. Однако, нельзя исключить, что "восточное направление" политики Русского государства получило дальнейшее развитие благодаря интересу к нему Бориса Федоровича. По крайней мере, хронологически его можно увязать с усилением его позиций в сфере русской внешней политики.

В 1586 в Москве с большой торжественностью принимают антиохийского вселенского патриарха и колассийского (сербского) митрополита. По мнению А.А. Зи-

мина, данные контакты преследовали далеко идущую цель – утверждение в России патриаршества [4], что и было реализовано спустя три года при непосредственном участии Бориса Федоровича.

Интенсифицируются контакты с Ираном. В 1587 году стартует серия переговоров между странами о совместных боевых действиях против Османской империи. Полноценного военного союза так и не сложилось, зато товарообмен между странами вырос значительно, столь же стремительными темпами возрастал и обмен послами (с русской стороны в Персию отправляется дворянин и видный дипломат Григорий Борисович Васильчиков с подьячим Монастыревым).

С 1586 налаживаются торговые отношения с Кавказом – в частности, с Кахетией, царь которой Александр II в том же году прислал Федору Иоанновичу грамоту с просьбой принять "его землю" под руку московского правителя, что и состоится в следующем 1587. Исключительный интерес Бориса Годунова к Кавказскому региону в период его царствования позволяет догадываться, что и это направление было связано с его деятельностью времен Соправительства.

Данный этап участия Бориса Годунова во внешней политике Московского государства характеризуется более открытым характером его акций, расширением инструментария и ростом масштаба решаемых задач. Данное положение сложилось благодаря конъюнктурным изменениям: смерть Никиты Романова и временный союз с Андреем Щелкаловым позволили царскому шурину "выйти из тени" и заявить о своих желаниях и способности воздействовать на формирование внешнеполитического курса страны. В то же время, его статус остается не вполне определенным: Посольский приказ находится вне пределов его контроля, а титул Соправителя не подразумевает возможности выступать от лица государства. Совершенно очевидной становится необходимость институирования деятельности Бориса Федоровича на внешнеполитической арене.

Именно с этим и связан следующий этап возвышения Бориса Годунова – август 1588–1589 гг.: в это время царь и Боярская дума официально наделяют конюшого правом напрямую "сноситься" с зарубежными государями [8]: в 1588 такое постановление относится к крымскому хану, в 1589 – к цезарю, причем особо оговаривается, что и с "другими" можно поступать точно так же. Р.Г. Скрынников уточняет, что в число этих других входят кроме австрийских испанские Габсбурги, Англия и прочие государства Западной Европы [17]. К.Т. Медведева прибавляет к этому списку иранского шаха [5], бухарского и крымского ханов.

Более скептическую точку зрения высказывает Л.Е. Морозова, утверждая, что в связи с неудачными переговорами с австрийским двором, проведенными ранее, Федор Иоаннович и боярская дума не допускали Бориса "до переписки и переговоров с жизненно важными для страны державами: Речью Посполитой, Крымом, Швецией, Ногайской ордой" [6].

Само это думское назначение происходит, что называется, постфактум: Борис Федорович попросту уведомляет царя и Думу о том, что уже давно получает грамоты от внешнеполитических партнеров, и спрашивает – должен ли он отвечать на них. Наверняка, вопрос Борисом Годуновым детализировался: в качестве кого и с каким набором полномочий он должен на них отвечать? Не означало ли это исключение Боярской думы из процесса принятия внешнеполитических решений?

Процесс таких ответов Соправителя был детально проработан и озвучен: "писати грамоты в Посольском приказе, и в книги то писати особно, и в посольских книгах под государевыми грамотами". С.Ф. Платонов конкретизирует: "И действительно в делах Посольского приказа уцелели особые "книги, а в них писаны ссылки царского величества на шурина" с иностранными правительствами" [8].

В.И. Савва считает, что данное решение позволило царскому шурина оттеснить Боярскую думу [9]. По мнению А.Павлова со ссылкой на того же В.И.Савву, данное решение Думы меняло саму процедуру осуществления внешней политики: "дьяки посольского приказа "докладывали по делам своего приказа уже не государю лично, как ранее, а боярам (и прежде всего – Б.Ф.Годунову) [7]". Остальные не играют большой роли в процессе принятия решения: на переговорах с польскими послами Ф.И.Мстиславский и Ф.Н.Романов не могут принять решения без Б.Ф.Годунова.

К.Т. Медведева выдвигает еще более смелую мысль: с этим назначением Борис во внешней политике "потеснил самого царя" [5].

Л.Е. Морозова напротив, замечает, что говорить о полновластии Бориса во внешней политике не приходится – посольский приказ в это время контролируется Андреем Щелкаловым, и новая "компетенция" Бориса Федоровича при данном условии превращалась если не в формальность, то в очень ограниченную опцию, а то и вовсе лишала его необходимой свободы маневра [6].

А.П.Павлов в связи с этим отмечает, что право на сношения с иностранными дворами Годунов не узурпировал, а получил по указанию царя и по "приговору" бояр, где после разгрома семейства Шуйских преобладали его сторонники [7]. Снижения роли Думы во внешней политике, по мнению автора, это ни в коей мере не подразумевало, а особая роль Бориса Федоровича в управлении внешнеполитическими делами была явлением временным, которое не оказало влияния на прерогативы Боярской думы в дальнейшем [7]. Во все время правления Федора Иоанновича Боярская дума неизменно выносит решение как минимум о начале войны или заключении мира [7].

Стоит отметить, что традиционно члены Боярской думы имели исключительное право вести переговоры с иностранными послами. Количество бояр и окольных в "ответных комиссиях" при послах во времена Федора Иоанновича и Бориса Годунова значительно возрастает. Члены этих комиссий должны были докладывать о ре-

зультатах переговоров остальным членам Думы и царю [7].

Помимо переписки с иностранными государями Боярская дума, по мнению О.В. Дмитриевой, предоставляла царскому шурина исключительное право принимать послов у себя [3]. Однако, как мы можем увидеть выше, это решение также носит "подтверждающий" характер – Борис итак это делал.

К 90-м годам эта практика приема послов на Борисовом дворе становится регулярной, причем церемония их приема и отпуск "кормов" послам точь-в-точь копируют аналогичные царские.

Необходимо так же отметить, что к 1589 году разногласия между Борисом Годуновым и Андреем Щелкаловым привели к тому, что последний, по донесениям австрийца Варкоча, "не в чести", за ним организована слежка [17].

Данное положение Годунова фиксируется вплоть до его воцарения в 1598 году. Помимо получения исключительного права сноситься с иностранными государями в этот период Борис Федорович формирует курс внешней политики Московского государства.

Формируется и штат его главных сподручных в деле управления внешнеполитическими делами – таковыми становятся И.В.Годунов и А.П.Клешнин, которые под 1589 годом упоминаются в качестве лиц, ведущих переговоры с австрийским послом Варкочем [4].

Его программа носит двойственный характер: с одной стороны, это усилия по "замирению" соседей, которое необходимо для сосредоточения сил на преодоление внутриэкономического кризиса. Необходимо отметить, что Борис принимал на себя роль ведущего игрока российской внешней политики в весьма удачное время – осложнение положения Речи Посполитой в связи с конфликтом с Османской империей позволило, по мнению А.А.Зимина, не беспокоиться о возможности войны с поляками [4] и параллельно сохранить мирные отношения с турками. Был продолжен и получил дальнейшее развитие курс на развитие торговых отношений с Ираном и Бухарским ханством, а также на утверждение России на Северном Кавказе (отправка стрельцов Г.Полтева в Кабарду), то есть те направления, самое живое участие в которых Борис Федорович принял ранее [4].

С другой же стороны, мы видим довольно амбициозные внешнеполитические проекты Бориса Годунова, наподобие попытки создания антитурецкой коалиции во главе с Россией и Империей Габсбургов и привлечением Ирана [6]. Борис Годунов даже дал согласие на вступление Московского государства в такую после поступившего предложения римского папы Сикста V и Рудольфа II [2]. Впрочем, дальше переговоров и финансовой помощи Империи дело не продвинулось.

Более реальной виделась война со Швецией, неоднократно в 1589 году беспокоивший северо-западные рубежи Русского государства. Весь год уйдет на подготовку к боевым действиям, которые начнутся в 1590 [4].

Охладели отношения с Англией, купцы которой оказа-

лись замешаны в финансовых авантюрах на территории России. В своем нынешнем положении Борис Годунов отказался от оказания им протекции, соблюдая в данном случае исключительно интересы государства.

Таким образом, в период с 1584 по 1589 годы мы можем наблюдать поэтапное изменение роли Бориса Годунова во внешней политике Русского государства. На начальном этапе – с 1584 по момент смерти Никиты Юрьева – эта роль незначительна: царский шури́н использует дипломатические возможности для укрепления собственного положения и решения сугубо личных задач. На втором этапе – с момента смерти Никиты Романовича до распоряжения Боярской думы о присвоении Борису права сношения с представителями иностранных государств – полномочия конюшего боярина значительно расширяются, четче прослеживаются его внешнеполитические ориентиры, деятельность перестает носить частный характер. Наконец, период распоряжений Думы о наделении Бориса Годунова чрезвычайными полномочиями – 1588 и 1589 годы – характеризуются значительным возрастанием его роли в определении внешнеполитического курса страны, выработкой собственной стратегии, причастностью к принятию ключевых решений в этой политической сфере, формированием собственной дипломатической команды.

Следует отметить, что этапы становления Бориса Годунова в качестве ведущего исполнителя внешней политики государства тесно связаны с укреплением его поло-

жения при дворе и реализуются в тесной корреляции с конъюнктурными изменениями. Смерть Никиты Романовича Захарьина-Юрьева, сначала необходимая поддержка, а затем опала Андрея Щелкалова, ослабление позиций Шуйских оказывали самое непосредственное влияние на усиление роли Бориса Федоровича в процессе принятия внешнеполитических решений.

Вместе с тем, следует отметить, что ни в один из этапов Борис Годунов не является единственным лицом, определяющим курс государства. Он не несет ответственности за судьбы страны и народа и не наделен соответствующими полномочиями. Существующая традиция сохранила право принятия ключевых решений подобного рода за царем и "приговором" Боярской думы, отменить которые не могло возвышение отдельно взятого лица, каким бы стремительным и блестящим оно не являлось.

Вопрос о приоритетах Бориса Годунова во внешней политике остается малоизученным. Совершенно ясно, что до 1589 года в их основе лежат личные интересы царского фаворита: укрепление собственного авторитета внутри страны и за рубежом, расправа с политическими противниками, обеспечение собственной безопасности и проработка сценариев на случай смерти бездетного Федора Иоанновича. Однако с укреплением положения Бориса характер приоритетов меняется – его акции становятся не выражением собственной политической воли, а трансляцией интересов Московского государства, в том виде, в каком они ему представляются.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арцыбашев Н.С. Повествование о России. – М., 1843.
2. Броневский СМ. Исторические выписки о сношениях России с Персиею, Грузиею и вообще с горскими народами, в Кавказе обитающими, со времен Ивана Васильевича доньне. – СПб., 1996.
3. Дмитриева О.В. Внешняя политика России эпохи Бориса Годунова. – Сб.статей: Борис Годунов: от слуги до государя всея Руси. – М., 2015.
4. Зимин А.А. В канун грозных потрясений: Предпосылки первой крестьянской войны в России. – М.: Мысль, 1986.
5. Медведева К.Т. Борис Годунов и Рудольф II: дипломатические отношения русского государства и Священной римской империи германской нации. – Сб.статей: Борис Годунов: от слуги до государя всея Руси. – М., 2015.
6. Морозова Л.Е. Два царя: Федор и Борис: канун Смутного времени. – М.: ООО "ТИД "Русское слово РС", 2006.
7. Павлов А.П. Государев двор и политическая борьба при Борисе Годунове (1584–1605 гг.). – СПб., 1992.
8. Платонов С.Ф. Очерки по истории Смуты в Московском государстве XVI– XVII вв. – СПб.: Склад издания у Я.Башмачникова и Ко, 1910.
9. Савва В.И. О посольском приказе. – Харьков: Тип. Т-вапотр. о-в юга России, 1917.
10. Скрынников Р.Г. Россия в начале XVII в. "Смута". – М.: Мысль, 1988.
11. Скрынников Р.Г. Россия накануне "Смутного времени". – М.: Мысль, 1981.
12. Скрынников Р.Г. Царь Борис и Дмитрий Самозванец. – М.: Русич, 1997.
13. Толстой Ю. Первые 40 лет сношений между Россией и Англией. – СПб., 1875. – ЧОИДР, 1884, кн. 4, отд. III.
14. Шишкин И.Г. Отечественная историография истории управления в Российском государстве конца XV – XVI вв. (1917 – начало XXI вв.). – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2009.
15. Monumenta Poloniae Vaticana, t. 7. Krakow, 1934–1948, p. 315.
16. ЧОИДР, 1884, кн. IV, отд. III. – С. 101.
17. Скрынников Р.Г. Борис Годунов. – М.: Издательство "Наука", 1979.

## МОДЕРНИЗАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ИСТОРИИ СОВЕТСКОЙ МИЛИЦИИ

### MODERNIZATION APPROACH TO STUDYING THE HISTORY OF THE SOVIET MILITIA

*N. Ivanov*

#### Annotation

The article is devoted to the theoretical and methodological problems of studying the history of the Soviet militia in modern conditions. The role of the modernization approach is shown in the socio-humanitarian discourse. The author reveals the basic premise of studying the history of the militia authorities in the context of the modernization of the Soviet society and outlines the approaches to the study of the Soviet militia as the subject and the object of modernization. The conclusion has been made that the modernization approach contributes to the implementation of the systematic principle in the study of the history of the Soviet militia.

**Keywords:** modernization, Soviet society, the militia authorities, the research approach.

*Иванов Николай Васильевич*

*К.ист.н., доцент, ФГБОУ ВО*

*"Чувашский государственный университет  
им. И.Н. Ульянова", г. Чебоксары*

#### Аннотация

Статья посвящена теоретико-методологическим проблемам изучения истории советской милиции в современных условиях. Показана роль модернизационного подхода в социально-гуманитарном дискурсе. Выявлены основные предпосылки изучения истории органов милиции в контексте модернизации советского общества. Намечены подходы по исследованию советской милиции как субъекта и объекта модернизации. Сделан вывод о том, что модернизационный подход способствует реализации принципа системности в изучении истории советской милиции.

#### Ключевые слова:

Модернизация, советское общество, органы милиции, исследовательский подход.

Современное столкновение мировых держав, порожденное международными событиями 2014 года, приобретает все более выраженный ценностный характер. В России же отмечается интенсификация процессов возвращения к ее традиционным ценностям на фоне стихания разговоров о модернизации страны. В то же время результаты социологических исследований показывают, "что запрос на модернизацию в российском обществе существует. Другое дело, что представление и о сути данного процесса, и о способах его реализации весьма неопределенны. Но в целом можно говорить о востребованности российским обществом изучения модернизационной проблематики"[3]. Если говорить об историческом дискурсе, то долгое время применение модернизационного подхода "основной упор делало на изучении организационно-политической либо сугубо экономической сторонах модернизационных рывков"[2].

Все это актуализирует вопрос о познавательных границах данного подхода, о возможности включения в них новых объектов. Одним из шагов в направлении его эффективного решения может стать обращение к рассмотрению деятельности органов милиции в условиях модернизации советского общества. На наш взгляд, для этого существует целый ряд теоретических предпосылок.

Ключевой проблемой изучения модернизационного процесса в нашей стране является вопрос об его субъектах. "В России модернизационный прорыв всегда выступал как идеократический проект. Государство являлось не только главным, а единственным субъектом модернизации"[1]. Эта всеобъемлющая роль государства складывалась из множества ролей тех или иных органов государственной власти, каждая из которых вносила свой необходимый штрих.

В данном контексте правомерно утверждать, что милиция – субъект процесса трансформации советского общества из традиционного аграрного состояния в современное индустриальное, который охватил 1930-е – первую половину 1980-х гг. Его наиболее общие черты наглядно прослеживаются в ряде организационных документов.

К моменту начала "развернутого наступления социализма по всему фронту" (1929 г.) на государственном уровне были определены и закреплены структура органов и основные функции рабоче-крестьянской милиции в Положении о Народном комиссариате внутренних дел, принятом ВЦИК и СНК РСФСР 24 мая 1922 г.[7]. В Положение о рабоче-крестьянской милиции, утвержденное постановлением СНК СССР от 25 мая 1931 г. №

390, были включены уже общие положения, определявшие рабоче-крестьянскую милицию как административно-исполнительный орган советской власти и как орган диктатуры пролетариата и нацеливавшие ее на охрану революционного порядка и общественной безопасности, необходимых для социалистического строительства[6].

Положение о советской милиции, утвержденное постановлением СМ СССР от 17 августа 1962 г. № 901, определило, что милиция является административно-исполнительным органом Советского государства, призванным охранять общественный порядок в городах, населенных пунктах и на транспортных магистралях, обеспечивать охрану социалистической собственности, личности и прав граждан от преступных посягательств, своевременно предупреждать, пресекать и раскрывать уголовные преступления, всей своей деятельностью служить народу[4].

В Положении о советской милиции, утвержденном постановлением СМ СССР от 8 июня 1973 г. № 385, милиция предстала как государственный орган, который, наряду с другими, стоит на страже общественного порядка, законности и дисциплины, участвуя тем самым в решении задач коммунистического строительства в стране[5].

Но милицию можно считать субъектом модернизации не только на основании того, что она представляла собой административно-исполнительный орган государственной власти. Следует учитывать, что модернизация, как "один из видов важнейших изменений человеческой цивилизации со времен промышленной революции XVIII в., включающий изменения в деятельности, поведении, процессе, содержании, структуре, системе и самой идее человеческой цивилизации"[9], объективно предполагает социальные перемены, которые, в свою очередь, неизбежно сопровождаются увеличением разного рода вызовов и угроз.

В этих условиях успех или неуспех политики модернизации будет в немалой степени зависеть от того, насколько государство сумеет обеспечить стабильный общественный порядок. Как видно из вышеприведенных положений, органы милиции были призваны, наряду с прочим, осуществлять охрану общественного порядка или, иными словами, "предупреждение и пресечение противоправных проявлений, защиту прав и свобод человека и гражданина, их имущества, чести и достоинства, интересов государства и общества в целом, с целью поддержания общественного спокойствия, нормального функционирования предприятий, учреждений и организаций, транспорта, средств коммуникаций и устранения причин и субъектов, их дестабилизирующих"[8].

Кроме того, модернизационный подход позволяет выявить и изучить двойственный характер развития милиции, которая являлась не только субъектом модернизации советского общества, но одновременно и объектом преобразований. Причем последняя ипостась в большей степени была присуща позднеиндустриальной стадии модернизации советского общества, начиная с середины 1950-х гг. Так, в Положении о советской милиции 1973 г. было подчеркнуто, что каждый работник милиции обязан проявлять высокую организованность и культуру в работе, что в деятельности милиции должны широко использоваться методы научной организации управления и труда, передовой опыт охраны общественного порядка и борьбы с преступностью, а также новейшие достижения науки и техники[5].

Говоря о милиции как объекте модернизации, следует иметь в виду, что данная черта проявлялась как в непосредственном виде, о чем шла речь в предыдущем абзаце, так и в опосредованном. В Положении о рабоче-крестьянской милиции 1931 г. было зафиксировано, что рабоче-крестьянская милиция в своей работе опирается на широкие трудящиеся массы.

Положение о советской милиции 1962 г. определяло, что всей своей деятельностью милиция служит народу, поддерживает постоянную связь с широкими массами трудящихся и общественными организациями, опирается на их помощь и поддержку. В Положении о советской милиции 1973 г. было отмечено, что милиция, выполняя стоящие перед ней задачи, черпает силу из постоянной связи с широкими массами трудящихся, опирается на их помощь и поддержку. Модернизация советского общества, которое рассматривалось как опора деятельности органов милиции, не могла не оказывать своего влияния на их развитие, обуславливая появление в нем новых черт и изменений.

Подобный ракурс исследования позволяет восполнить ряд пробелов в истории российской милиции, особенно в части установления причинно-следственных взаимосвязей, дать комплексную оценку изменениям в образовательном уровне работников милиции, в системе их профессиональной подготовки, в научно-техническом обеспечении деятельности органов милиции, в организации ведомственной научно-исследовательской работы и т.п.

В заключение необходимо сказать и о том, что использование классической теории модернизации способствует реализации принципа системности в изучении истории советской милиции. В контексте модернизации советского общества развитие органов милиции на протяжении довольно длительного исторического периода предстает как целостный, сравнительно завер-



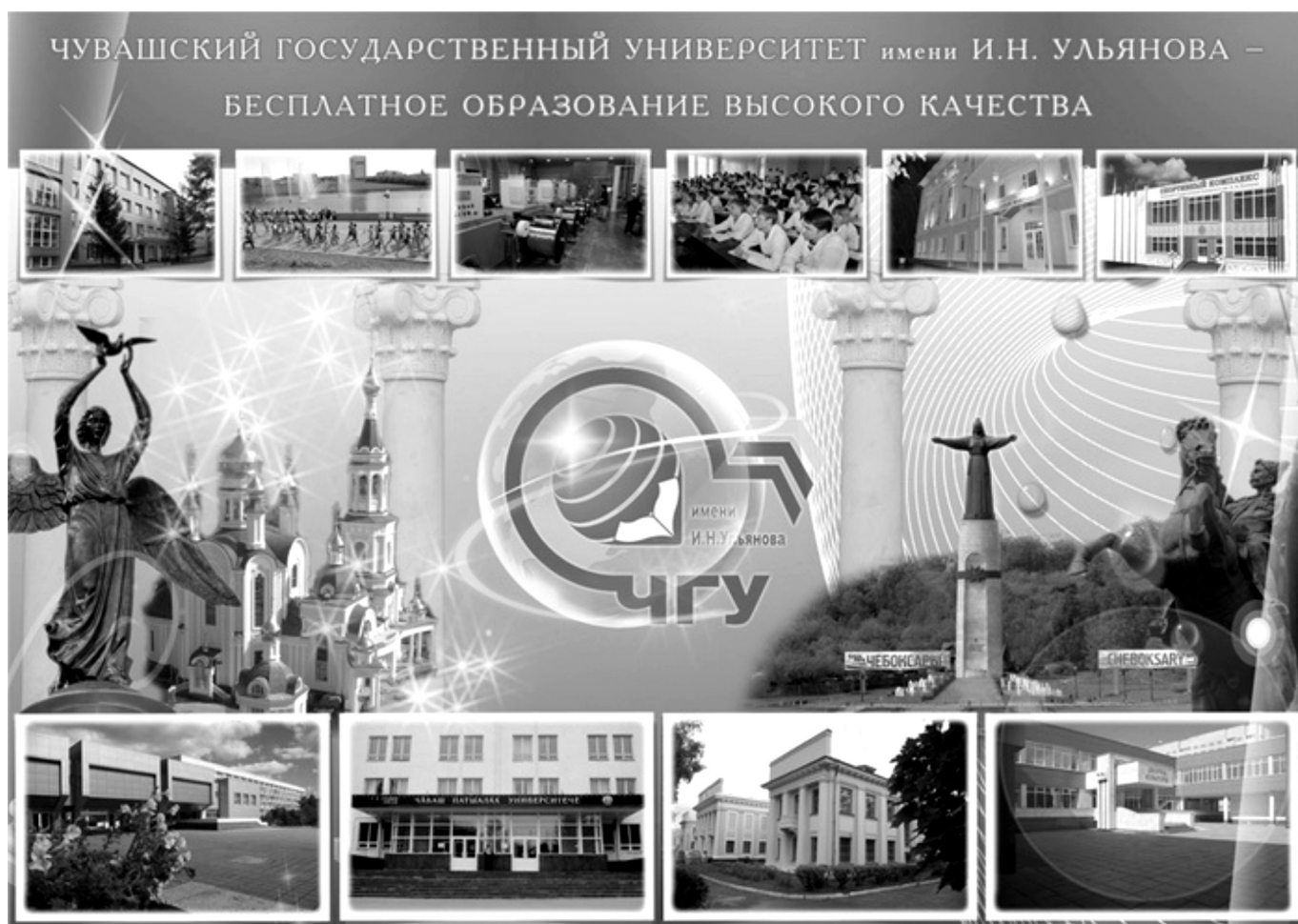
шенный процесс, в котором отражены существенные аспекты взаимоотношений общества и власти, затра-

гивающие экономику, политику, идеологию и социальную сферу.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Головашина О.В. Проблема субъекта модернизации в России // Ineternum. 2013. № 1. С. 33–46.
2. Костерев А.Г., Литвинов А.В. Профессорско-преподавательский корпус высшей школы в контексте советской модернизации // Вестник Томского государственного университета. 2016. № 403. С. 69–78.
3. Плискевич Н.М. "Path dependence" и проблемы модернизации мобилизационного типа // Мир России. 2016. № 2. С. 123–143.
4. Об утверждении Положения о советской милиции [Электронный ресурс]: постановление Совмина СССР от 17 авг. 1962 № 901 // КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/CGI/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=35002&dst=100001#0>. – Утратил силу.
5. Свод законов СССР. – 1985. – Т. 10. – С. 236–247. – Утратил силу.
6. СЗ СССР. 1931. № 33. Ст. 247. – Утратил силу.
7. СУ РСФСР. 1922. № 33. Ст. 386. – Утратил силу.
8. Хомяков И.Д. Проблемы понятия охраны общественного порядка как формы реализации правоохранительной функции государства // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2012. № 4. С. 146–153.
9. Чуаньци Хэ. Развитие теории и цивилизационный процесс // Партнерство цивилизаций. 2012. № 1. С. 40–60.

© Н.В. Иванов, (Ivanov.N.V58@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## ЗАГАДКА ПОРАЖЕНИЯ ВМС НАЦИСТСКОЙ ГЕРМАНИИ В БИТВЕ ЗА АТЛАНТИКУ. ПЕРЕЛОМ В ПЕРВОМ ПОЛУГОДИИ 1943 ГОДА

### THE MYSTERY OF THE DESTRUCTION OF THE NAVY OF THE NAZI GERMANY IN THE BATTLE OF THE ATLANTIC. THE FRACTURE IN THE FIRST HALF OF 1943

*G. Popov*

#### Annotation

The article discusses the nature of the fighting and the losses of the parties during the culmination period of the Battle of the Atlantic in the first half of 1943, the Author defends the view that the military and technical achievements of the Navy and Air forces of the Western allies were still very limited in their effectiveness, from the point of view of comparison between a sunken submarines of the Nazi Germany and spent on the anti-submarine fighting resources. The author shows on the basis of data from the documents that the Western allies were in dire straits due to the loss of tonnage in February–March 1943, and only a decline in the activity of the German submarine fleet contributed to the rapid improvement for the Western allies of in the Atlantic.

**Keywords:** Battle of the Atlantic, an ocean convoys, "Kriegsmarine", the US Air forces, anti-submarine fighting, the turn point of the Second World war.

*Попов Григорий Германович*  
К.э.н., доцент, Московский  
технологический институт, доцент,  
Финансовый университет  
при Правительстве РФ

#### Аннотация

В статье рассматриваются характер боевых действий и потери сторон во время кульминационного периода Битвы за Атлантику в первом полугодии 1943 г. Автор отстаивает точку зрения, что военные и технические достижения ВМС и ВВС Западных союзников были еще сильно ограничены по своей эффективности, с точки зрения соответствия потопленных подводных лодок нацистской Германии затраченным на противолодочную борьбу ресурсам. Автор показывает на основе данных из документов, что Западные союзники были в тяжелом положении из-за потерь тоннажа в феврале–марте 1943 г., и только спад боевой активности германского подводного флота способствовал быстрому улучшению для Западных союзников ситуации в Атлантике.

#### Ключевые слова:

Битва за Атлантику, океанские конвои, "Кригсмарине", ВВС США, противолодочная борьба, перелом во Второй мировой войне.

**Б**итва за Атлантику характеризуется существенными отличиями от других эпизодов Второй мировой войны. Она началась, когда нацистская Германия имела незначительный подводный флот, сильно уступавший по численности и качеству западным союзникам, чего нельзя сказать о сухопутных и военно-воздушных силах нацистского режима. ВМС Германии ("Кригсмарине") избегали крупных сражений с боевыми формациями противника. В отличие от войны на Тихом океане, борьба в Атлантике не знала своих "Мидвэя" и "Пир-Харбора". Загадочным является сам факт поражения "Кригсмарине" в переломный момент Битвы за Атлантику, который наступил в первом полугодии 1943 г., в ходе него "Кригсмарине" одержали крупные победы февраля – марта, которые буквально за одну – две недели сменились спадом в боевой эффективности подводных лодок, после чего в июне вдвое против обычного возросли потери немецких подводников. Такой по скорости развития кризис наступил на суше только в конце Курской битвы. Однако документы показывают, что потери подводного флота

Германии не были столь значительными в первом полугодии 1943 г. на фоне значительного роста производства субмарин и их технического совершенствования, нацистский режим получил большое количество подводных лодок около 500 и более тонн. В период поражения под Курском сухопутные силы вермахта не переживали "инфляции" роста численности новых вооружений, напротив, по ряду ключевых вооружений имел место дефицит. Большинство работ по Битве за Атлантику рассматривают развитие военных технологий, увеличение численности сил противолодочной авиации и кораблей сопровождения, как ключевые факторы победы западных союзников. Однако мы намерены показать, что был еще один ключевой и, возможно, первичный фактор – неправильно выбранная стратегия "Кригсмарине".

Соответственно, целью настоящей статьи является анализ по немецким и американским документам, а также по иным источникам причин одной из самых загадочных, на наш взгляд, побед Антигитлеровской коалиции во Второй мировой войне. 8 февраля 1943 г. в ОКВ посту-

пила "внутренняя" телеграмма о крупной победе немецких подводников в Северной Атлантике против конвоя, шедшего в Англию из Северной Америки. Удар по западным союзникам был мощный, немцы смогли потопить 14 кораблей, из них 5 танкеров общим водоизмещением 109 000 т [4, л. 277]. По всей видимости, речь идет об атаках 5 – 7 февраля 1943 года конвоя SC-118, когда англичане потеряли 9 судов, перед этим был потоплен одиночный танкер "Корделиа" к югу от Исландии. От одного из плененных с этого судна немцы и узнали о существовании крупного конвоя поблизости. Морская разведка навела подводные лодки на особо хорошо охраняемый караван транспортов, собственно, факт хорошего охранения и привлек внимание немцев, которые ждали такой конвоей несколько недель.

Очевидно, в рапорте в ОКВ речь идет о специальных американских нефтяных конвоях для Англии, которые приказал снаряжать лично Ф. Рузвельт по просьбе У. Черчилля. Конвои, получившие кодовое название CU-UC двигались из зоны Голландской Вест-Индии в Англию. Американские военные сразу оценили этот проект как авантюру, обреченную на большие потери, так как морская авиация не могла прикрыть с наземных баз большую часть пути следования конвоя. И тогда, зимой 1943 г., было признано в морских штабах западных союзников, что корабли охранения не в состоянии защитить самостоятельно, без воздушного прикрытия, транспорты. Однако англичане остро нуждались в увеличении поступлений нефти в метрополию в размере такой прибавки в 100 000 т ежемесячно.

Атака SC-118 у мыса Фэвел (Cape Farewell) показала, что даже вблизи от военно-воздушных баз капитаны немецких субмарины ощущали себя в безопасности. Ниже мы рассмотрим, почему так происходило. Единственная существенная проблема в Северной Атлантике для немецких подводных лодок был дефицит информации о точном месте передвижения конвоев. Состав конвоя SC-118 показывает, что у союзников имел место в начале 1943 г. дефицит новых транспортов, так как в этом и других конвоях того периода были задействованы суда из оккупированных немцами стран. Мы не исключаем, что данные о производстве тоннажа у союзников были преувеличены, или спущенные на воду в 1943 г. суда вступали в строй в 1944–1945 гг., когда их военное значение как транспортов было ниже, чем в ходе переломного этапа войны. Несовпадения данных союзников и нацистской Германии о потерях союзных конвоев неудивительны, поскольку таких расхождений в документах по Второй мировой войне можно встретить достаточно много. Немецким данным мы доверяем не в такой степени, как английским и американским, но все-таки не отбрасываем их, исходя из того, что многие немецкие документы, направлявшиеся с линии противостояния в ОКВ и ОКХ носили секретный характер. Они не были предназначены для публикаций даже внутриведомственного характера. В

нацистской Германии у военных не было правила отчитываться перед прессой и политиками.

В январе 1943 года англичане попытались провести конвоей с нефтью из Вест-Индии в Северную Африку через Гибралтар. Конвоей имел кодовое название TM-1, состоял из 9 танкеров и сопровождался одним эсминцем и тремя корветами. Судьба конвоя оказалась трагичной. В центре Атлантики он был атакован "стаей" из шести германских субмарин, семь танкеров были потоплены. Этот пример заставил британцев усилить охранение нефтяных конвоев, включив в их состав эскортный авианосец. Но британское морское командование отозвало его, сославшись на то, что конвоей имеет достаточно большую скорость, чтобы избежать атак субмарин. Расчет британских штабистов оказался отчасти верным, UC-1 удалось в конце февраля избежать участи TM-1, но сыграл свою роль элемент везения – немецкие субмарины прекратили преследование в основном из-за дефицита топлива, так как само появление конвоя оказалось для них неожиданностью [7, р. 21–27].

Американские эсминцы показали себя не самым лучшим образом. Конвоей был все-таки атакован один раз и понес потери, правда, не столь крупные: немцам удалось потопить три танкера, потеряв при этом одну субмарину U-522. Конвои ON-166 и ONS-154 оказались менее успешными. ON-166 потерял семь транспортов в 20-х числах февраля 1943 г., ONS-154 – 16 судов общим тоннажем почти 70 000 т. Истории сражений немецких подводников с UC-1 и TM-1 подтверждают предположение, что немецкие данные о потерях союзных конвоев нельзя считать недостоверными.

Отчет Противолодочного командования ВВС США за январь 1943 г. до некоторой степени дает близкие немецким данные по эффективности действий германских субмарин, хотя в нем отмечается, что после пиковых показателей потерь тоннажа Западных союзников в ноябре–декабре 1942 г. потери снизились до 200 669 т [8], что стало, по мнению американцев, самым низкой цифрой за всю войну. В Северной Атлантике немцам в январе 1943 г., согласно американскому отчету, удалось потопить два судна водоизмещением 20 702 т, однако большая часть потерь союзников пришлась на зону Карибских островов, что указывает на истинную причину снижения количества потопленных кораблей. Гросс-адмирал К. Дениц решил перенести подводную войну на дальние подступы с целью уничтожения танкерного флота противника, снабжавшего Британскую метрополию нефтью. Главной целью атак американские эксперты считали союзные танкеры, шедшие в зону Средиземноморья [8].

Американцы считали потери тоннажа только по пошедшим на дно судам, однако многие транспорты были повреждены, в январе 1943 г. повреждения получили 19 судов [8] (правда, в основном от атак с воздуха в зоне Средиземноморья). Обычно поврежденные корабли на-

долго отправлялись в ремонтные доки. В сводке от 7 февраля 1943 г. значится атака на крупный конвой [4, л. 278]. Известно, что в этот день немцы потеряли две субмарины U-609 и U-624, первая – была поражена глубинными бомбами с корвета, вторая – бомбами с "летающей крепости". В работе С.Э. Морисона говорится о гибели в результате атаки с воздуха U-624, однако, по его данным, немцы потопили 7 судов 7 февраля [2, с. 377], а не 16, как значится в отчете, отправленном моряками в ОКВ.

Морисоном упоминаются многочисленные аварии в Северной Атлантике, вызванные сложными метеорологическими условиями, в результате которых союзники потеряли 166 судов водоизмещением 337 853 т в период с ноября 1942 г. по март 1943 г. [2, с. 378]. Плохая погода, как пишет Морисон, затрудняла действия союзной авиации, поэтому конвои оказывались очень уязвимы для субмарин. Таким образом, немцы получили преимущество, поскольку погодные невзгоды для них были менее болезненны, как показали операции в Арктике в 1942 г., а также действия немецких субмарин в зимней Атлантике в годы Первой мировой войны. По данным Морисона, 8 февраля 1943 г. SC-118 потерял одно судно [2, с. 378], но в немецких источниках указана намного большее число. Таким образом, в сводках от 7 и 8 февраля говорится об одном и том же конвое, только результативность атак оценивается по-разному в сравнении с американскими источниками.

В период 20–26 февраля 1943 г. в Атлантике немецким подводникам удалось потопить 17 судов общим тоннажем 107 800 т. Возможно, речь идет об ON-166, но дается сводка о слишком большом количестве потопленных судов, кроме того, в отчете для ОКВ отмечалось, что еще несколько судов были торпедированы, но они указаны, как затонувшие предположительно [4, л. 274]. Затем в другом докладе говорится, что в первые три дня марта 1943 г. субмарины потопили 13 судов [4, л. 273]. С 5 по 10 марта 1943 г. были потоплены 23 судна общим тоннажем 134 000 т [4, л. 272]. Не исключено, что немецкие подводники записывали на свой счет затонувшие из-за аварий суда, пользуясь данными радиоперехвата. Сомнения по поводу точности официальных данных Британской империи о потерях ее торгового флота появились еще во время войны. Например, журнал "Motoship" в марте 1943 г. дал свою оценку потерь британского торгового флота: 6,3 млн т в период с начала войны до 1942 г. На основании подсчетов комиссии сенатора Г. Трумена, британцы потеряли 4,7 млн т в течение 1942 г, а в 1943 г. эти потери составили 1,8 млн т [1, с. 74]. Тем не менее, не совсем понятно, за счет чего произошло столь радикальное снижение потерь британского торгового тоннажа в 1943 г., несмотря на то, что эффективность кораблей сопровождения оставалась невысокой. Общие потери торгового тоннажа в Британии составили в годы войны 14,3 млн т, поступление от строительства в метрополии и доминионах – 7 млн т, 2 млн т было направлено

на военные нужды, 1,6 млн т – составили импорт и трофеи [1, с. 74].

Самым тяжелым временем, с точки зрения потерь, английские современники тех событий считали зиму – весну 1942 г., когда объемы потопленных транспортов превысили 900 тыс. т в месяц [6, р. 13]. Если бы потери британского тоннажа весь 1942 г. держались в рамках этих потерь, то Англия должна была к январю 1943 г. лишиться всего торгового океанского флота. Выживание империи достигалось импортом тоннажа из США и Канады, а также судами нейтралов, но даже с учетом этого после потерь 1939 – 1941 гг. к зиме 1943 г. торговый флот Британской империи должен был подойти с кризисными показателями утраченного тоннажа, восполнить который было уже практически невозможно. Помимо этого, была и другая проблема – ремонт. Почти треть британского торгового флота эксплуатировалась уже около 20 лет. С начала войны до зимы 1943 г. в Британской империи прошли ремонт 35 000 судов общим водоизмещением 140 млн т. Такой большой объем ремонта связан с тем, что в условиях войны суда эксплуатировались более интенсивно и в плохих погодных условиях.

Учитывая то обстоятельство, что сократить урон британского тоннажа могли только крупные потери германских субмарин, обратимся к одному уникальному документу. В начале февраля 1944 г. ОКВ опубликовал список потерь капитанов субмарин. В пояснении говорилось, что были учтены в течение семимесячного сбора информации о потерях не менее 186 субмарин, правда, неясно, за какой период. Из списка становится понятно, что речь идет о погибших капитанах подводных судов с начала войны. К 7 февраля 1944 г. этот список был доведен до 198 фамилий. С 13 мая 1943 по 6 февраля 1944 г., если верить Морисону, ВМС Германии потеряли 70 субмарин [2, с. 778–780], то есть, примерно по 7 субмарин в месяц. По немецкому списку потерь, составленному для ОКВ, значатся 9 фамилий капитанов, пополнивших список между 7 и 17 февраля 1944 г. [5, л. 5?6, 9]. Не исключено, что некоторые из них погибли или попали в плен до 6 февраля 1944 г., тем не менее, таковых не могло оказаться много, потому что до этого события списки составлялись достаточно долго. Соответственно, потери субмарин в благоприятный для них зимний месяц февраль 1944 г. радикально выросли, по сравнению с тем же месяцем 1943 г. Количество ежедневно задействованных субмарин после мая 1943 г. снизилось почти на 45%. Таким образом, зимние погодные условия уже кардинальным образом не благоприятствовали немцам в плане снижения потерь их субмарин, но эти потери к середине февраля 1944 г. не вышли за рамки того количество потопленных союзниками подводных лодок, какое было отмечено в годы Первой мировой войны.

Основной зоной потерь германских подводников в период с 1 августа 1943 по начало января 1944 г. стал район Азорских островов, где американцы имели базу морской авиации, а также базу дозаправки авианосцев.

Именно это позволило союзникам уничтожить почти три четверти всех погибших у Азорских островов немецких субмарин. С мая по август 1943 г. зоны потерь немецких субмарин оказались разбросаны по всей Атлантике, тяготея к Южной Америке. Интерес гросс-адмирала К. Деница к Азорским островам вполне понятен, т.к. через них проходила большая часть конвоев, получавших дозаправку на островах, но и опасность для субмарин в этой зоне была достаточно высокой. Удивительно, что у Морисона отмечена только одна потеря немцами подводной лодки за первую половину февраля 1944 г., это была U-177, потопленная морской авиацией США юго-западнее острова Вознесения 6 февраля [2, с. 781]. Но из документов ОКВ следует, что ВМС Германии потеряли не менее 7 подводных лодок в период с 7 по 17 февраля 1944 г.

Д. Портер отмечает в своей книге по истории ВМС нацистской Германии, что немцы потеряли за весь 1943 г. 250 субмарин [3, с. 107]. Однако из документов ОКВ следует, что 209 субмарин были потеряны Германией с сентября 1939 года по 17 февраля 1944 г. У Морисона даны сдержанные оценки потерь ВМС Германии, из его работы следует, что немцы не могли лишиться более 140 подводных лодок за 1943 г. В отчете противолодочного командования ВВС США говорится, что с начала войны по январь 1943 г. включительно Германия и Италия потеряли 566 субмарин. Однако это была предварительная оценка. Как указали американские эксперты, потери подводного флота Германии достигли 25 субмарин в месяц за первые три квартала 1942 г., но далее приводится уточненная оценка – 54 точно подтвержденных уничтожения подводных лодок, из них 18 – самолетами, и все это – за первые 9 месяцев 1942 г. Остальные потери немцев за первые 9 месяцев 1942 г. значатся, как предположительно потопленные и поврежденные субмарины [8].

Смещение в мае 1943 года активности немецких субмарин в зону Азорских островов, островов Зеленого мыса и Мадейры указывает нам на то, что ВМС Германии тогда действовали в русле стратегии А. Гитлера, который дал указание противодействовать союзникам в зоне Средиземноморья, чтобы не допустить их высадки в Италии или на Балканах. Таким образом, К. Дениц был вынужден переместить операции подводного флота в Центральную Атлантику, где положение флотов союзников было более выигрышным из-за устойчивой ясной погоды, чего нельзя сказать про Северную Атлантику. Рапорт американских ВВС за январь 1943 г. подтверждает, что эффективная борьба с немецкими субмаринами воздушными средствами в зимний период была затруднена из-за частой непогоды. На 32789 вылетов только противолодочной авиации (полеты осуществляли еще и другие структуры ВВС США) пришлось 9 обнаружений германских субмарин, в двух случаях была произведена воздушная атака противника. Правда, и этот результат американцы считали отличным, по сравнению с неудачами

морской авиации в декабре 1942 г., когда американцы совместно с англичанами обнаружили лишь шесть немецких субмарин и провели только четыре атаки на германские подводные лодки в Северо-Восточной Атлантике (имеются в виду атаки только с наземных аэродромов), одна субмарина предположительно была потоплена в Бискайском заливе [8]. В районе острова Тринидад (Карибы) американская противолодочная авиация не добилась ни одного обнаружения в декабре 1942 г., правда, в январе – феврале 1943 г. командование союзников отмечало, что активность немецких субмарин в районе этого острова в январе 1943 г. стала нулевой, что ставилось в заслугу американским пилотам [8]. Предполагалось, что немецких подводников встревожило само присутствие авиации противника в этом районе и они предпочли ретироваться.

В американской стратегической зоне ответственности, куда входила и Южная Америка, активность немецких субмарин в январе 1943 г. сохранялась на высоком уровне. В этой зоне были в течение месяца отмечены шесть атак с воздуха, около берегов Бразилии была уничтожена одна немецкая субмарина. Причиной снижения активности германского подводного флота в целом американские эксперты из ВВС считали все-таки возврат в начале января значительного числа вражеских субмарин на базы для ремонта, а в конце января немцы стали возвращаться на свои позиции в Атлантике. Как сказано в отчете американскими экспертами, без авианосцев конвой не могли в конце 1942 г. эффективно противодействовать немецким субмаринам [8].

После "технического перерыва" января 1943 г. немецкий подводный флот устроил союзникам настоящий ад в Северной Атлантике: было уничтожено 368186 т транспортов, 16 танкеров. В это число не включены 12 поврежденных судов, часть которых выбросилась на берег. Основной удар пришелся на Северную Атлантику, где союзные конвои потеряли 31 судно с суммарным водоизмещением 199082 т, что подтверждается немецкими данными. Таким образом, система противолодочной обороны была прорвана. Немцы не стали атаковать западнее 50-го градуса долготы в феврале 1943 г., решив не вторгаться в зону национальной обороны США. Конвои даже при наличии авианосцев в качестве прикрытия становились объектами атак немецких подводных лодок [9].

Командование союзников было в затруднении, так как подобные потери, по мнению американских экспертов, могли серьезно осложнить снабжение войск в Африке и других регионах. При этом отмечалось, что объемы тоннажа в распоряжении союзников в феврале 1943 г. были меньше, чем в начале войны, но потребности в тоннаже оказались большими и возник "дефицит" кораблей. У судостроения США и Великобритании, как отмечено американскими экспертами, не было бы возможностей для покрытия потерь тоннажа, если бы они возросли выше нормы потерь 1942 г. Поэтому надо было принимать экстренные меры по борьбе с немецкими субмаринами

[9]. В марте 1943 г. потери союзных флотов составили 656 564 т [10], что соответствует немецким приблизительным оценкам потерь тоннажа противника. Однако во второй половине весны 1943 г. происходит изменение в битве за Атлантику, несмотря на то, что к июлю этого года германское судостроение вышло по выпуску субмарин на рекордные показатели за всю войну. Однако немецким подводникам удалось потопить всего только 120 841 т транспортов. Союзники потопили 14 субмарин, однако в Атлантике и на других ТВД находились в июне 87 германских субмарин, тогда как в мае их было 112, еще более 300 единиц находились в резерве, в ремонте, на модернизации, в стадии строительства либо на балтийской подготовке экипажей. Несмотря на противодействие крупных сил союзников, подводный флот Германии потопил в мае 1943 г. 279 955 т транспортов [11].

В июне 1943 г. 41 из 87 задействованных в море субмарин занимали позиции в Северо-Восточной Атлантике [11], куда командованием союзников была включена значительная часть Атлантического океана, от Азорских островов до подступов к Советской Арктике. Активность германского подводного флота в этой зоне была в июне 1943 г. еще больше, чем в мае, и смещена в район Азорских островов, что ясно указывает на приоритет Средиземноморского ТВД в морской стратегии нацистского режима, так как через Азорский архипелаг шло снабжение союзнических войск в Северной Африке.

Обращает на себя внимание тот факт, что увеличение числа полетных часов и количества боевых самолетов противолодочной обороны оказалось не столь линейно связано с потерями германского подводного флота. В

зоне Бискайского залива союзная авиация отметила в первые 27 дней июня 1943 г. 62 обнаружения, из них 25 завершились атакой. Всего за первые 4 месяца 1943 г. союзной авиацией было сделано 255 обнаружений, 142 атаки (больше половины от всего количества обнаружений) и 17 000 полетных часов, поэтому июнь нельзя считать продуктивным с точки зрения произведенных атак, несмотря на благоприятное время года. В зоне атлантического побережья США на противолодочные мероприятия авиация затратила 54 719 часов, добившись только 12 обнаружений и одной атаки. На других направлениях авиация союзников также увеличила количество полетных часов для поиска субмарин, однако результат за июнь месяц – 6 потопленных авиацией немецких подводных лодок, что явно непропорционально затратам ВВС, если сравнивать с январем 1943 г. В последнюю неделю июня 1943 г. ВВС США пришлось задействовать 1439 самолетов наземного базирования и 127 единиц палубной авиации для противолодочной борьбы [11].

Тем самым можно сделать вывод, что кризис "Кригсмарине" в конце первого полугодия 1943 г. был в большей степени связан с изменением стратегии германского командования, которое перенесло центр тяжести подводной войны к экватору, чем с повышением эффективности действий ВВС и ВМС Западных союзников, хотя рост результативности их противолодочных операций мы не отрицаем. ОКВ привязало наступление подводного флота в Атлантике к стратегии борьбы за африканские владения Муссолини, а затем и за саму Италию. В этом и надо искать, на наш взгляд, причины кризиса ВМС Германии во время кульминации битвы за Атлантику.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Костенко В.П. Послевоенное состояние мирового коммерческого тоннажа. СПб.: ОАО ЦТСС, 2011. 132 с.
2. Морисон С.Э. Битва за Атлантику, сентябрь 1939 – май 1945 г.: История морских операций военно-морского флота США во Второй мировой войне. СПб.: ООО "Издательство Полигон", 2002. 880 с.
3. Портер Д. Кригсмарине. 1935 – 1945. Ростов-на-Дону: "Феникс", 2012. 208 с.
4. Центральный архив Министерства обороны РФ. Ф. 500. Оп. 12450. Д. 181.
5. Центральный архив Министерства обороны РФ. Ф. 500. Оп. 12450. Д. 193.
6. Hanson W. Baldwin. Sea-Borne Traffic: The Battle with the Submarines // Proceedings of the Academy of Political Science. Jan., 1943. Vol. 20. No. 2. Transportation in Wartime and the United Nations. P. 13–23.
7. Syrrret D. The Battle for Convoy UC–1, 23–27 February 1943 // The Northern Mariner / Le Marin du nord. January 1996. VI. No. 1. P. 21–27.
8. Monthly summary. Army air forces. Antisubmarine command. <https://ru.scribd.com/document/39078197/U-Boat-Monthly-Report-Jan-1943#>
9. Monthly summary. Army air forces. Antisubmarine command. <https://ru.scribd.com/document/45864411/U-Boat-Monthly-Report-Feb-1943>
10. Monthly summary. Army air forces. Antisubmarine command. <https://ru.scribd.com/document/55602150/U-Boat-Monthly-Report-Mar-1943>
11. Monthly summary. Army air forces. Antisubmarine command. <https://ru.scribd.com/document/33334781/U-Boat-Monthly-Report-Jun-1943>

## ОБЕРТОН И РИНГТОН. МЕТОДОЛОГИЯ И ИННОВАЦИИ В ВОПРОСАХ СОХРАНЕНИЯ И ПРОДВИЖЕНИЯ КУЛЬТУРЫ ГОРНОГО АЛТАЯ

### OVERTONE AND RINGTONE. METHODOLOGY AND INNOVATIONS IN PRESERVING AND ADVANCING OF CULTURE IN ALTAI

*A. Tiskinek*

#### Annotation

The preservation of cultural heritage is necessary for development of human civilization. The Altai mountains belongs to the region which is full of historical monuments. How to host the Museum exhibits in multimedia space? How to use the achievements of other scientific spheres in Ethnography? These issues already fall within the purview of modern Ethnography.

**Keywords:** History, intangible heritage, shamanism, archaeological sites, multimedia, innovation.

*Тискинек Александр Константинович*  
Аспирант, ФГБОУ ВО  
"Горно-Алтайский государственный  
университет", ГАГУ

#### Аннотация

Сохранение культурного наследия остается одним из важнейших условий развития человеческой цивилизации. Горный Алтай относится к разряду наиболее насыщенных историческими памятниками регионов России. Как разместить музейные экспонаты в мультимедийном пространстве? Как использовать достижения других научных сфер в этнографии? Эти вопросы уже входят в компетенцию современной этнографии.

#### Ключевые слова:

История, нематериальное наследие, шаманство, археологические памятники, мультимедиа, инновации.

Сохранение культурного наследия остается одним из важнейших условий развития человеческой цивилизации. Горный Алтай относится к разряду наиболее насыщенных историческими памятниками регионов России. Эта небольшая горная территория всегда являлась ареной перемещения цивилизаций. Менялись народы – менялись уклады жизни. До середины XIX в. высокогорный район оставался малоисследованным. Трудно было судить о том, какие народы жили здесь и какой уклад жизни у них был. Однако научные сведения стремительно стали набираться с активным освоением Горного Алтая после вхождения его в состав России. Российские исследователи открыли мир удивительный мир мерзлотных курганов [3], непревзойденного искусства шаманской поэзии [1], горлового пения [2, 3]. Бесценные научные данные сохранились в этнографических зарисовках алтайского художника Г.И.Чорос-Гуркина. Он, в частности, зарисовывал, как правильно строить аил или делать традиционные детские игрушки. Много из того, что он изобразил, утрачено или могло быть утрачено. Последнее актуально прежде всего в отношении наскальных рисунков, которые он срисовал с камней [6]. Рассматривая зарисовки наскальных рисунков, появляется вопрос: "ведь рисунки не точны и могут сильно исказить петроглиф?". Технология копирования рисунков не всегда было совершенной, и даже сегодня нет такой техники и, с помощью которой без ущерба для искусства наносились бесцен-

ные рисунки древности на кальку или микаленту. За неточную копировку или прорисовку исследователи нередко критикуют друг друга. Работой по сохранению наскального рисунка занимаются не только исследователи, но сотрудники правительственных структур, например Агентство по культурному наследию Республики Алтай. В рамках работы в Культурном центре Республики Алтай "Кан Алтай" мы, сотрудники центра, также снимали на видео петроглифы в широкодоступных туристам местах, сейчас многие из них пропали.

В настоящее время наскальная живопись копируется более точно с помощью миколенты – особого материала, которая, собственно говоря, используется для производства двигателей ракет. Копия получается высочайшего качества, только вот горная порода портится безвозвратно.

Безвозвратная утрата угрожает и объектам нематериальной культуры. Традиционная культура относится к консервативным элементам человеческого бытия. Как правило, существуют запреты, направленные на то, чтобы сохранить наследие. Например, нельзя менять форму музыкального инструмента разрушить структуру шаманского камлания или эпического произведения. Оригинал произведения, пройдя через множество копий полностью исчезает.



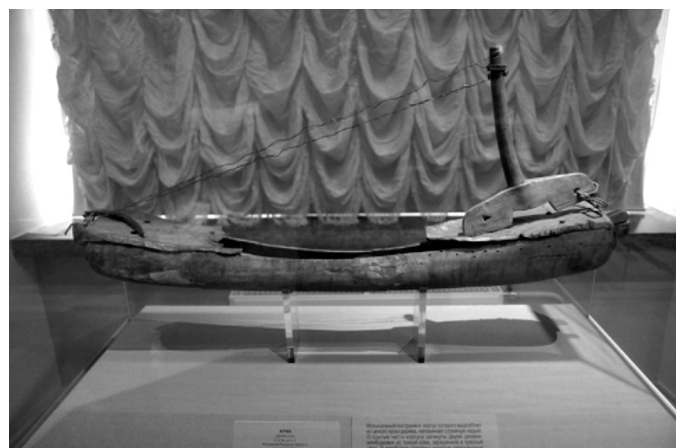
В начале XX века появились новые научные технологии, позволившие сохранить оригинал научного наследия. Речь идет о записях А.В. Анохина, которые он осуществил в ходе экспедиций по Алтаю в 1908–1910 годах.

С собой у него было новейшее устройство того времени – фонограф Эдисона. Этнограф записал камлания, благопожелания, свадебные обряды. Благодаря профессионализму и научной компетентности сотрудников Пушкинского Дома (г. Санкт-Петербург) бесценные записи сохранились в неплохом виде. Спустя 100 лет нам удалось вернуть цифровую копию в Горный Алтай и начать дешифровку. При этом мы привлекли к работе и музыка-веды, исполнителя горлового пения Равиля Лирова. Оказалось, что записанные чуть больше века назад мелодии отсутствуют в современном фольклоре, а стиль горлового пения на валиках отличается от всех известных на сегодняшний день.

Изменчивость музыкальных мелодий, а также обновление арсенала музыкальных инструментов – дело привычное в искусстве. В связи с этим можно вспомнить легенду о появлении скрипичного инструмента "икили" у алтайцев, которая привязывает её датировку с монгольским завоеванием [2]. Некоторые музыкальные инструменты, например арфа из пазырыкского кургана, до сих вызывает недоумение. Непонятно до сих пор, например, как на ней играть.

Стоит отметить, что фокус исследователей со временем меняется. Если раньше для этнографов важно было зафиксировать вид, форму, назначение объекта традиционной культуры, то сегодня фокус исследования перемещается на технологические приемы и возможные варианты применения его на практике. Так, при дешифровке валиков А.В. Анохина, оказался существенным тот факт, что утраченную мелодию можно нотировать, восстановить и распространять в современной культурной среде.

Однако, говоря о культурном наследии, речь не идет о "оживлении" отдельных объектов наследия и включения





его культурное пространство. Речь идет о включенности культурного наследия в современное экономическое производство с целью обратить на себя внимание, эффективности работы по продвижению культурного наследия.

В качестве примера можно привести вариант работы Культурного центра Республики Алтай с детскими домами. В федеральных новостях давно показывают сюжеты про детей сирот, показаны контакты и варианты помощи. В 2014 году была подана заявка в Министерство труда и социального развития на съёмки 10 роликов, рассказывающих о детях, оставшихся вне семьи в Горно-Алтайске. Через весьма длительное время был получен самый скромный грант, но и этого хватило, чтобы осуществить задуманное (телевидение Республики Алтай пошло навстречу). На региональном уровне проект оказался крайне успешным и стал, по мнению Министерства, самым эффективным за тот год. Это яркий пример лишь одного действия.

Модель функционирования Культурного центра отчасти повторяет пирамиду Маслоу. Нижний уровень физиологический. На всех мероприятиях культурного центра представлены алтайские продукты, есть дегустация травяных чаев и мёда. Так человеку легче войти в контакт. В Москве развивается сеть магазинов с алтайскими товарами. Следующая ступень – это возможность узнать о рекреационных ресурсах Алтая и заповедниках. Каждый сотрудник центра может выступить консультантом по истории и географии, или "сталкером" на местности.

Третий уровень познавательный. Здесь включаются проекты по науке и искусству. Работает школа горлового пения и варгана, проходят съёмки игровых и документальных фильмов об Алтае. Так же идёт научно-исследовательская работа. В настоящее время внимание исследователей все чаще привлекает исследование и продвижение искусства шаманского камлания [8]. Стоит отметить, если начать продвижение с верхней части, пирамида будет неустойчивой. Иначе говоря, не хватит финансовых возможностей.

К тому на все эти направления сильно действует синергетический эффект. Для этого понадобилось мероприятие, на котором мы могли бы представить все грани Горного Алтая в комплексе, с возможностью самостоятельно управлять процессом. Так появилась идея создания ежегодного международного фестиваля Altaifest. 2016 год как раз ознаменовался датой: 260 лет присоединения Алтая к России.

За время существования Культурный центр Кан Алтай получил опыт участия в крупнейших фестивалях, как

внутрироссийских, так и мировых.

*Приобретенный опыт и многочисленные апробации проектов позволили нам составить следующую схему создания успешного мероприятия, направленного на продвижение культурного наследия:*

- ◆ Гаджетирование
- ◆ Актуализация
- ◆ Управление
- ◆ Сталкеры
- ◆ Обратная связь

## 1. Гаджетирование

Во время проведения Олимпиады в Сочи была организована экспозиция регионов. Пространство представляло собой длинный коридор, по одной из стен с востока на запад располагались все регионы России.

Здесь можно было не только посмотреть колорит нашей страны, но и заметить, какая форма подачи наиболее востребована. Те площадки, где использовалась современная техника, пользовались большим успехом. Так Ханты-Мансийский Автономный округ дал возможность почувствовать себя биатлонистом – пострелять из винтовки по мишеням на экране, у представитель Камчатки можно было виртуально попасть к достопримечательностям и сделать фотографию, словно находишься на далёком полуострове. Адыгея представила макет горного рельефа с достопримечательностями, посмотрев на которые через специальный бинокль, можно увидеть описание этих мест. А что если представить трансляцию в реальном времени? Эти формы были популярны среди гостей. Конечно, стоит отметить социальные сети, позволяющие заранее сообщить об интересных событиях.

Те же сами восковые валики, про них многие слышали, но как их представить в музее? Можно воспользоваться опытом Еврейского музея в Москве, где практически нет экспонатов, а обряды, праздники и события показаны через интерактивные 3D модели.

Например, в Эл- музее? перед реконструированной юртой устанавливается транспарант с надписью на русском, алтайском и английском языках: "Здесь Вы можете услышать древнейшие из записанных на аудионоситель шаманских текстов и не только это...". В одну из стен вживляется активный экран. Человек выбирает на экране один из разделов: камлания, благопожелания или свадебные обряды. Включается звук, а на экране появляются видео соответствующей тематике. Стоит отметить, что самые ранние видеозаписи

20-х годов прошлого века можно получить в архивах Москвы.

Также интересными в будущем выглядят инновации в заповедниках. Браконьерством заниматься станет гораздо сложнее, местные жители будут более ориентированными на туристов, а значит "спрос" на традиции возрастет.

Как это может произойти? По мнению многих футурологов, в том числе и технического директора Google Рэя Курцвейла в ближайшие 5 лет 85% Земли покроет беспроводной интернет. Солнечная энергия постоянно дешевеет, а всего за 3 дня на Землю столько энергии, сколько во всех разведанных источниках на планете. В конце октября глава компании Tesla Motors презентовал новые солнечные батареи, практически незаметно интегрируемые в кровлю дома, а в скором будущем и прямо в крышу автомобиля. Вероятно, уже скоро в заповедниках можно будет установить камеры на солнечных батареях с высоким разрешением и возможностью прямой трансляции через интернет. Этот вариант предаст гласности не только охотников с ружьем, но и охотников с ружьем на вертолете, нарушающих заповедные границы.

## 2. Актуализация

Само по себе горловое пение трудно воспринимается современным обществом, поэтому во время Altaifest 2016 в Словении к исполнителям традиционного горлового пения добавили DJ известной радиостанции, которая передавала танцевальные композиции Южной Америки. Подобная компиляция встретила большой интерес у Европейской публики.

Во время олимпиады в Сочи можно было поучаствовать в национальном алтайском состязание камчы. Кнутом выбивают на скорость деревянные фигурки, чтобы долго не объяснять назвали это: "Древний биатлон". Что сразу привлекло внимание СМИ.

## 3. Управление

Век информации преобразуется в век креативной информации. Уже не так интересно узнать что-то новое, важнее суметь управлять новым объектом повлиять на его развитие.

Некоторые регионы России во время Олимпиады в Сочи получили просторный площадки в помещении Экспозиции Регионов. Повесили на стены фотографии с достижениями промышленных предприятий, за столом в центре сидел специалист с буклетами. Такой формат был абсолютно не востребован.

Площадка Сибири была представлена гораздо ярче, хотя из 12 приехало только 5 делегаций. Гости могли не только увидеть, но и поиграть на алтайских бубнах, пройти экскурсию –quest, увидеть выступление профессиональных музыкантов.

Ярким примером продвижения алтайской культуры стал крупнейший Российский международный фестиваль под открытым небом – "Усадьба Jazz".

Какая разница между концертом и фестивалем? Здесь человек может не просто послушать исполнителя, но и пообщаться с ним. Исходя из этого Культурным центром Кан Алтай была создана следующая концепция пространства Алтай.

Арена импровизаций служил парк Архангельское. На сцене выступали музыканты из разных стран, в том числе и алтайский представитель. Каждому исполнителю было предложено провести часовой мастер класс. Обучить игре на своём инструменте и поучаствовать в импровизации с другими артистами и гостями площадки. Вместо стульев на поляне были разложены ешки с еловой стружкой, с трафаретами "КанАлтай". Столы собрали из поддонов, покрашенных в цвет "умбро", сверху стекло, насыпали алтайские травы, ещё стекло и саженец кедра. Столы и стулья расставили полукругом. По центру на войлочных коврах расположились музыканты.

Ознакомившись с этой концепцией, руководство "Усадьбы Jazz" выделило под арену импровизаций зону берег порядка 300м2 и пригласило к участию в других городах.

## 4. Сталкеры

Можно как угодно долго "креативить", но главное это "front-office". Опрятный внешний вид, знание языков, высокие коммуникативные способности – это обязательное, но недостаточное условие. Один и тот же человек должен знать ответы на разные вопросы:

- А что на Алтае есть верблюды?
- Столица Алтая-Барнаул?
- Где находится водопад Учар?
- Какие свойства у Маральего корня?
- Как лучше добраться до Алтая и в какое время?

## 5. Обратная связь.

Мероприятие не должно пройти бесследно. У людей пришедших ознакомиться с Алтайской культурой должна быть возможность записаться в школу горлового пе-

ния, сфотографироваться с бубном, приобрести шишку или мёд. На канале youtube.com выкладываются видео.

Социальные сети позволяют не только пригласить людей на фестиваль, но и поддерживать постоянный контакт с широкой аудиторией. Приглашение на международные конференции, выступления на радио и телевидение также стали возможны благодаря этому ресурсу.

В заключение стоит отметить, что данная методология лучше всего работает комплексно. В экономике есть термин "storytelling". Не требует государственного финансирования, лишь административной поддержки при выборе места проведения, и то не всегда.

*Традиционная культура коренных малочисленных народов должна использовать новейшие технологии для самосохранения.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анохин А.В. Материалы по шаманизму у алтайцев /А.В. Анохин. – Сб. МАЭ, 1924. – т. IV, вып. 2.
2. Потанин Г.Н. Очерки северо-западной Монголии / Г.Н.Потанин – Горно-Алтайск.: Издательство "Ак-Чечек", 2005. – 1025 с.
3. Радлов В.В. Из Сибири /В.В.Радлов. – М.: Главная редакция восточной литературы, 1989.– 749 с.
4. Руденко С.И. Горноалтайские находки и скифы. /С.И.Руденко. – М.–Л.: 1952
5. Рэй Курцвейл <https://inforesist.org/technicheskij-direktor-google-raspisal-budushhee-mira-prognoz-do-2099-goda/>
6. "Этнографические рисунки Г.И. Чорос –Гуркин".Редактор: Еркинова Р.М. 2014.
7. Эшли Вэнс: Elon Musk: Tesla, SpaceX, and the Quest for a Fantastic Future.2016.
8. Ямаева Е.Е., Тискинек А.К., Власов А.Н. "Чымыр. Расшифровка валиков А.В. Анохина : К проблеме сохранения и использования нематериального культурного наследия Горного Алтая" // Международный научно-исследовательский журнал "Успехи современной науки и образования" – 2016. – №3.
9. Ямаева Е.Е., Тискинек А.К., Власов А.Н. "Юрей. Расшифровка валиков А.В. Анохина: К проблеме сохранения и использования нематериального культурного наследия Горного Алтая" //Международный научно-исследовательский журнал "Успехи современной науки и образования" – 2016. – №4.
10. Ямаева Е.Е., Тискинек А.К., Бубны алтайских шаманов: К проблеме этнокультурной принадлежности (На материалах коллекций фондов Бийского краеведческого музея имени В.В. Бианки) // "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия "Гуманитарные науки". –2016, –№6, –с. 69–72

© А.К. Тискинек, ( tiskinek@gmail.com ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

### THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN HIGHER EDUCATION

*O. Antselevich*

#### Annotation

The process of formation and development of intensive teaching for foreign languages in non-linguistic universities involves the use of information technologies. The use of a computer in the process of teaching foreign languages in non-linguistic universities makes it possible to compensate for the insufficient number of lecture hours and to facilitate the formation of all types of speech activity in the educational process, to increase the amount of time spent on independent work. The introduction of new information technologies in the educational process increases the motivation of the professional activity of students, the status of the studied language, allows them to master foreign professional communicative competence.

**Keywords:** information technologies, linear program, combined program, multimedia, computer training programs.

*Анцелевич Ольга Васильевна*  
К.п.н., доцент, Институт сервиса,  
туризма и дизайна (филиал)  
СКФУ в г.Пятигорске

#### Аннотация

Процесс становления и развития интенсивного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах предполагает использование информационных технологий. Использование компьютера в процессе обучения иностранным языкам в техническом вузе позволяет компенсировать недостаточное количество аудиторных часов и облегчает формирование в учебном процессе всех видов речевой деятельности, увеличивается объем времени, затрачиваемый на самостоятельную работу. Внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий повышает мотивацию профессиональной деятельности студентов, статус изучаемого языка, позволяет овладеть иноязычной профессиональной коммуникативной компетенцией.

#### Ключевые слова:

Информационные технологии, линейная программа, комбинированная программа, мультимедиа, компьютерные обучающие программы.

Одной из важных задач, стоящих перед образованием, является использование новых информационных технологий в преподавании иностранных языков в неязыковых вузах.

Программированное обучение возникло в начале 50-х годов XX в., когда американский психолог Б. Скиннер предложил повысить эффективность управления усвоением материала, построив его как последовательную программу подачи порций информации и их контроля.

Согласно классификации использования ТСО в изучении иностранных языков, предложенной профессором Университета Антверпена У. Деку, мы сегодня переживаем, так называемый Интернетовский бум [6].

Изобретение в 1946 году персонального компьютера стало поворотным моментом развития многих отраслей науки, и в том числе сферы образования. С 1954 года начинаются исследования в области "компьютерного обучения иностранным языкам" (КОЯ) в России и (Call-Computer Assisted Language Learning) за рубежом.

В настоящее время накоплен немалый опыт применения компьютерных программ в обучении иностранным языкам. В вузах компьютерные классы стали реальностью, так же как и попытки ввести элементы сети Интернет в методику преподавания иностранного языка. Существует несколько видов обучающих программ. В.П. Беспалько предлагает следующие технологические схемы программ обучения: линейная, разветвленная, адаптивная, комбинированная [1].

Из всех вариантов обучающих программ наиболее эффективными для формирования умений и отработки речевых навыков оказались комбинированные.

Весьма популярной информационной технологией в наши дни считается технология мультимедиа.

Мультимедиа – это взаимодействие визуальных и аудиоэффектов под управлением интерактивного программного обеспечения. Но одновременно появляются публикации о недостатках компьютерных обучающих программ. Но, как замечает И.В.Каспин: "... странно, что среди противников их применения на уроке встречаются преподаватели, которые многие годы успешно работают

с аудио-, кино- и видеоматериалами. В пылу полемики они забывают, что само название "мультимедийные" уже указывает на то, что в них используются компоненты всех вышеперечисленных средств, плюс еще многое другое" [4, с.55].

Многочисленные исследования подтверждают эффективность систем обучения с использованием компьютерных технологий. Как правило, внимание обучаемого во время работы с интерактивной обучающей программой на базе мультимедиа удваивается, поэтому время изучения конкретного материала сокращается в среднем на 30%, а приобретенные знания сохраняются в памяти значительно дольше.

В настоящее время существует два принципиально разных подхода к разработке компьютерных программ: алгоритмический и когнитивно – интеллектуальный. Алгоритмические программы используются в основном для тренировки и контроля знаний. Они помогают сделать эти процессы более эффективными, освобождают время на занятии для творческого общения.

Примером могут быть программы, разработанные Евроцентром, которые основаны на заполнении пропусков (вставить слова) или на восстановлении текста. На наш взгляд эти программы имеют ряд недостатков: компьютер не анализирует ответ обучаемого, а лишь сравнивает его с эталоном, заложенным в память компьютера; программы недостаточно адаптированы к конкретному пользователю, заставляя их следовать заложенной схеме действий. Это создает однообразие действий учащихся с разными программами, в которых меняется не сам способ деятельности, а лишь заложенный в них материал и снижает эффект обучаемости, вызывая отрицательное отношение к компьютеру как к машинке для регистрации ошибок.

Указанные недостатки в обучении иностранным языкам не оставили равнодушными преподавателей, которые при помощи алгоритмических программ создали более совершенные компьютерные программы, когнитивно-интеллектуального направления.

Интеллектуализация компьютерного обучения ведет к расширению функций компьютера в учебном процессе. Существующие компьютерные алгоритмические программы наиболее эффективно формируют только языковую компетенцию, создавая предпосылки для коммуникативной компетенции, которая является целью обучения языку. Когнитивно-интеллектуальный подход ориентирован на поиск и выделение межъязыковых соответствий и различий на концептуальном уровне, создание определенных методических программ и внедрение их в концептуально-ориентированных компьютерных обучающих

систем (КОКОС), которые создаются на базе мультимедийных технологий.

Для внедрения компьютерных систем в обучение и использование их самостоятельно студентами необходимо иметь в вузах технический парк, позволяющий выполнять запланированные учебные задания. Туда входят не только компьютерные классы, но и оптические дисководы (CD-ROM Drive), мультимедиа клипы, выход в Интернет.

*Базовый учебный курс по английскому языку обучающей системы студентов экономического факультета нашего института состоит из следующих разделов:*

- ◆ словарь (финансовых и экономических терминов),
- ◆ грамматические конструкции языка (употребляемые в контрактах, в деловой корреспонденции),
- ◆ диалоги на заданную тему (переговоры, телефонное общение и т.д.),
- ◆ составление деловых писем, факсов,
- ◆ деловые игры по теме.

Использование информации из разных разделов курса является основой обучения. Студент имеет возможность считывать информацию с экрана и прослушивать с CD-ROM-дисков через аудиоадаптер отдельные фрагменты текста. Имеется дополнительная возможность прослушивать отдельные слова и выражения, входящие в обучающий курс. Пополнение словарного запаса студент может осуществлять постоянно в процессе работы с разделом "Словарь" в разных режимах, путем прослушивания дисков или синтезированного речевого сигнала, просмотра словаря в режиме меню английских или русских слов и т.д.

Для эффективного контроля правильности произношения программа использует средства распознавания речевых сигналов, которые позволяют проводить сравнение произнесенных студентом слов с эталоном в памяти компьютера, слова, произнесенные с ошибками, запоминаются и предъявляются ученику для повторного произнесения в процессе обучения.

*Методика обучения направлена на интенсивное погружение обучаемого в мир деловых игр, которые имеют разные цели:*

- ◆ подача нового материала;
- ◆ контроль за усвоением пройденного материала;
- ◆ повторение и закрепление диалогов по данной теме.

Деловые игры могут быть сюжетными, информационными, начиная с нижнего уровня (знакомство, встреча),

заканчивая более высоким (переговоры об условиях платежа, поставок, подписание контракта и т.д.).

Кроме того, мы используем мультимедиа программы, которые имеют познавательный и страноведческий характер. Прежде всего – это мультимедиа – энциклопедия McCraw–Hill Multimedia Encyclopedia of Science and Technology. Это целая научная библиотека: 7300 статей, содержащихся на диске, в традиционном варианте занимают 20 томов энциклопедии. Версия на лазерном диске обладает многими преимуществами: это быстрый поиск, толкование слов, сопровождение терминов видеосюжетами и правильным произношением.

В настоящее время информатизация образования определена как одно из основных направлений государственной образовательной политики.

*Директор Международного Центра Образовательных Инноваций Н.В. Гороховатская подчеркивает, что внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий позволяет успешно решать многие собственно педагогические проблемы, такие как:*

- ◆ реализация принципа индивидуализации учебного процесса,
- ◆ повышение эффективности познавательной деятельности учащихся,
- ◆ широкое внедрение принципа интерактивности [2].

*Исходя из нашего опыта работы этот перечень можно дополнить:*

- ◆ повышение мотивации обучения;
- ◆ выработка самооценки обучаемых;
- ◆ создает комфортную среду обучения.

К сожалению, имеются отрицательные факторы при работе со студентами неязыковых вузов, в частности, небольшая сетка аудиторных часов, отведенных на изучение иностранного языка. Вот почему компьютерные технологии могут стать незаменимым помощником преподавателя:

- ◆ при проведении аудиторных занятий;
- ◆ в организации самостоятельной работы;
- ◆ в тестировании достигнутого уровня владения иностранными языками;
- ◆ на факультативных занятиях.

Разговоры о замене преподавателя компьютерными программами несерьезны, т.к. "компьютер является прежде всего инструментом деятельности преподавателя и обучаемого, а затем уже служит для частичной реализации отдельных функций обучающего. А в отношении преподавания иностранных языков следует отметить, что педагогические возможности компьютера здесь еще бо-

лее ограничены; во – первых потому, что целью обучения на современном этапе является общение, которое предполагает не только обмен информацией, но и межличностное взаимодействие, а во – вторых, поскольку человеческий язык настолько сложен, что даже самые современные системы анализа и порождения речи не смогут соперничать даже с маленьким ребенком" [3, с. 42].

Это мнение поддерживают Г.М. и А.Г. Курдюмовы, которые считают, что при компьютерном обучении студенты лишены воздействия обаяния личности учителя, которое очень благотворно сказывается на процессе познания. Компьютерному обучению недостает атмосферы добросердечия и мягкого юмора, которые излучают при общении с учащимися настоящие педагоги. В своем творчестве они обычно следуют совету А. Франса – учить надо только весело.

Организация подобной атмосферы должна явиться предметом дополнительных усилий составителей компьютерных обучающих программ (КОП). При разработке КОП, предназначенных для изучения некоторых химических дисциплин, Г. М, Курдюмов и А. Г. Курдюмова снабдили ее соответствующей гуманитарной информацией по принципу чередования с профилирующими дисциплинами. По их мнению, созданию у студентов необходимого эмоционального настроения, повышению общей эрудиции обучаемых способствует периодическая адресация к гуманитарным направлениям и общечеловеческим ценностям [5].

Одним из элементов гуманитаризации КОП, несущим одновременно обучающую функцию, может быть использование иностранного языка в КОП по другим дисциплинам. В компьютерной обучающей программе по предмету "Финансы и кредит" в нашем институте некоторая часть вопросов составлена на английском языке, представлены финансовые термины и названия важнейших валютных сделок на английском языке, Это помогает будущим экономистам восприятию англоязычных научных технических текстов по специальности. Самая совершенная система образования, включая компьютерную технологию обучения, становится бессильной, если студент лишен стремления к познанию. В век компьютерных технологий необходимо, чтобы каждый студент экономического факультета был с компьютером на "ты", т. е. соответствовал современным профессиональным требованиям: экономические знания + знания иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации + владения навыками работы на компьютере.

По нашим наблюдениям методика формирования гуманитарной оболочки при использовании КОП способствует созданию у студентов необходимой психологической раскрепощенности, расширяет их интеллектуальный

и духовный кругозор, благоприятствует спокойному и продуктивному контакту с компьютером.

*Все это повышает эффективность обучения и помогает решать следующие учебные задачи:*

- ◆ расширяет лингвистический кругозор студентов;
- ◆ содействует общему речевому развитию;
- ◆ способствует формированию культуры общения.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование компьютера в процессе обучения иностранным языкам в техническом вузе (особенно для самостоятель-

ной работы) позволяет компенсировать недостаточное количество аудиторных часов и облегчает формирование в учебном процессе всех видов речевой деятельности с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся, их прошлого опыта знаний, на основании активизации и переработки и применения извлеченной в процессе обучения информации, а также оптимизирует в новых условиях социального заказа учебный процесс, направленный на формирование у будущих работников умения работать с коллективом, осуществлять профессиональные контакты, умения оперативно пользоваться информацией, в том числе на иностранном языке.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалко В.П. Педагогика и прогрессивные технологии. – М.: Педагогика. – 2005. – 85 с.
2. Гороховатская Н. В. Устойчивое развитие в образовании: от идеи к практической реализации // Вестник Герценовского Университета. – Санкт-Петербург: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – № 9 (47). – С.12–15.
3. Карамышева Т.В. Пути развития систем компьютерного обучения языкам: письменная форма речи / Новые технологии в преподавании иностранного языка // Материалы международного семинара. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, – 2008. – С.32–42.
4. Каспин И.В. Использование компьютерных программ в обучении различным аспектам английского языка. // Новые технологии в преподавании иностранных языков / Материалы международного семинара. – СПб., РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – С.55–61.
5. Курдюмов Г.М., Курдюмова А.Г. Использование гуманитарной оболочки в компьютерной технологии обучения // Высшее образование в России. – М., 1996. – №1. – С.126–128.
6. Новые технологии в преподавании иностранного языка // Материалы международного семинара – Санкт-Петербург: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 121 с.

© О.В. Анцелевич, ( ancelevich@mail.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Организована по инициативе губернатора Ивановской области М.А. Мена  
Действует при поддержке Департамента экономического развития Ивановской области

## АНАЛИЗ ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРА: К ПРОБЛЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОМ ВУЗ-е

### THE ANALYSIS OF FOREIGN EXPERIENCE EVALUATION COMPETENCES OF THE BACHELOR: TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION IN RUSSIAN UNIVERSITIES

*M. Barketova*

#### Annotation

The article considers the problem of finding modern methods and forms of assessment of competences of the bachelor in Russian universities as a factor of improving the quality of education. In line with the new educational paradigm analyses the experience of evaluation of educational achievements bachelors in European and American systems of higher education. An attempt is made to show possible ways and conditions of application of foreign experience to assess the competencies of bachelors in the universities of the Russian Federation taking into account the specific socio-economic and socio-cultural realities of Russian society.

**Keywords:** foreign experience, the paradigm of education, competence, competency, methods and forms of assessment of competencies, the quality of education, the universities of Russia.

*Баркетова Марина Владимировна*  
Аспирант, Саратовский  
социально-экономический  
институт РЭУ им.Г.В Плеханова

#### Аннотация

В статье рассматривается проблема поиска современных методов и форм оценивания компетенций бакалавра в российском вузе как фактора повышения качества образования. В русле новой образовательной парадигмы анализируется опыт оценки образовательных достижений бакалавров в европейской и американской системах высшей школы. Предпринимается попытка показать возможные пути и условия применения зарубежного опыта оценки компетенций бакалавров в вузах Российской Федерации с учётом специфики социально-экономических и социально-культурных реалий российского общества.

#### Ключевые слова:

Зарубежный опыт, парадигма образования, компетенция, компетентность, методы и формы оценки компетенций, качество образования, вузы России.

Оценка профессиональных компетенций бакалавра в российском вузе является активно diskutированным вопросом в рамках проблемного поля повышения качества высшего образования [3;11;12]. Исходя из того, что компетентностный подход актуализирует требования развития личностного потенциала студента и повышения качества подготовки его к продуктивному самостоятельному действию в рамках будущей профессиональной деятельности и "образования в течение всей жизни" ( по рекомендациям Совета Европы [10]), изменяется и видение процесса оценивания учебных достижений [4;7].

Предполагается, что изменения должны быть связаны с переходом от оценки знаний к оценке компетенций. В связи с этим, с одной стороны, идёт "переход от оценивания для контроля к оцениванию для развития [2,2925]; с другой стороны, возникает необходимость в конкретных методах формах оценки практических действий студен-

тов и опыта "возможных рабочих ситуаций", что позволяет его проецировать на "аналогичные ситуации в практике своей будущей работы" [8, 184].

В этом плане оправдано обращение к сложившейся практике оценивания образовательных достижений бакалавров (для удобства будем равнозначно использовать слово "студентов") в европейской и американской системах высшей школы. Критический анализ зарубежного опыта позволяет, на наш взгляд, соотнести действенные формы и методы оценки компетенций с возможными путями и условиями их применения в российских вузах на основе учёта соответствующих социально-экономических и социально-культурных реалий.

Сразу следует отметить, что анализ зарубежного опыта оценивания компетенций позволяет констатировать наличие трёх основных появившихся независимо друг от друга методических подходов, реализуемых в США, в Ве-



ликобритании, в Европе (более наглядно – во Франции и Германии).

Так, система оценивания компетенций в США соотносится, в первую очередь, с ориентацией результатов образования на готовность и способность выпускника применить их на практике по окончании вуза, или "поведенческий аспект" [13;15]. Оценивание в таком случае признаётся аутентичным, практико-ориентированным, призванным оценивать сформированность умений, навыков, личных достижений в саморазвитии и т.п. на основе ряда актуализации ситуаций, максимально приближенных к требованиям сферы профессиональной деятельности.

*Рассмотрим для примера применение данного подхода к развитию компетенции общения на иностранном языке, которая:*

1. на уровне Европы входит в группу определённых Парламентом Совета Европы ключевых компетенций, в частности, в "компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, владение более, чем одним языком" [10];

2. в рамках Международного исследовательского проекта PISA (Programme for International student assessment) рассматривается как межпредметная "читательская компетенция" [9];

3. в российском педагогическом дискурсе определяется И.А. Зимней как "компетенция в общении", соотносимая с группой компетенций, относящихся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы [6];

4. в рамках ФГОС ВПО компетенция предстаёт как СК-3 (социокультурная компетенция) на умение "выстраивать стратегию устного и письменного общения на изучаемом иностранном языке в соответствии с социокультурными особенностями изучаемого языка [12].

Оценивание данной компетенции в рамках рассматриваемого нами американского, поведенческого подхода, не предполагает контроля техники чтения, словарного запаса, знаний грамматики и т.п. – применяемый метод оценки (в частности, тестирование) "выводит" на проверку способности использовать иностранный язык (чтение, письмо, говорение) в конкретных ситуациях, требующих проявления профессионализма при работе с деловыми бумагами и деловыми партнёрами, собеседований (самопрезентации), а также для выстраивания карьеры, продолжения образования, самопозиционирования в социуме, обеспечения профессиональной мобильности и т.п.

В Великобритании, по наблюдениям В.И. Звонникова и М.Б. Челышковой, оценка компетенций студентов реализуется другим, "функциональным", путем, который обуславливает учёт не только знаний и понимания (применения) их, но и ценностей, а также жизненных (функ-

циональных) навыков [5]. В связи с этим, при оценивании учитываются пять аспектов компетенции.

*Рассмотрим их для наглядности также применительно к российскому вузу (по возможности) в контексте описанной ранее компетенции общения на иностранном языке. Так, к примеру:*

- ◆ когнитивный аспект оценки направлен на проверку знания (грамматики, словарного запаса и т.п.) только в параллели с пониманием его роли для приобретения опыта общения;

- ◆ функциональный аспект соотносится с оценкой способности студента наглядно продемонстрировать владение иностранным языком для решения каких-либо задач, проблем и т.п. в своей профессиональной области;

- ◆ личностный аспект оценивания нацеливает на проверку умений и характеристик студента, обуславливающих качественную реализацию компетенции общения на иностранном языке при выполнении будущей профессиональной деятельности (толерантность, эмпатия и т.п.);

- ◆ этический аспект при оценке сформированности компетенции связан с принимаемыми студентом личностными и профессиональными ценностями, которые связаны с его способностью в процессе общения на иностранном языке принимать обдуманные решения в возможных жизненных или профессиональных ситуациях (корректность, вежливость, скромность и т.п.)

- ◆ метакомпетенция в плане оценки проверки характеризуется проявлением способности студента при общении на иностранном языке в будущей профессиональной деятельности быть уверенным в своих знаниях и умениях, преодолевать ошибки и неуверенность, адекватно воспринимая при этом замечания руководителей, партнёров, коллег и делать правильные выводы из данных замечаний, занимаясь самообразованием и саморазвитием.

Такое подробное рассмотрение и оценивание образовательных достижений студентов определяет признание в Великобритании инструментом оценивания, альтернативным тестированию, портфолио с учётом его возможностей оценивать как когнитивную составляющую компетенций студентов, так и реализовать личностно-центрированный подход в профессиональной подготовке. Интересно отметить, что такой подход для студентов является привычным, так как в школе учителя постоянно по определенному плану пишутся развёрнутые характеристики деятельности учеников и их образовательных достижений, проявленных за различные периоды времени (как правило, 1–12 недель).

Европейский подход к оцениванию компетенций студентов (в частности, во Франции и Германии) называют многомерным, что связано с акцентуализацией в нём

двух основных направлений: личностного и коллективно-го. Первое направление связано с оценкой поведения, или сформированных поведенческих характеристик. Второе нацелено на проверку способности будущего выпускника эффективно содействовать организации продуктивной работы коллектива предприятия, фирмы и т.п. – в рамках своей модели поведения как одного из членов данного коллектива [1]. В связи с этим уже отмеченная нами компетенция общения на иностранном языке рассматривается как один из универсальных признаков готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности, и проверка её реализуется на знаниевом, функциональном и поведенческом уровнях. [15]. Приоритетное значение при этом придаётся накопительному характеру проанализированных и оценённых достижений студента, названными "файлами достижений".

Следует также отметить, что представление во ФГОС ВПО Российской Федерации академических, профессиональных, общекультурных, социальных и т.п. компетенций, на наш взгляд, заимствует в чём-то немецкий подход, особенность которого можно охарактеризовать как выявление и описание в начале каждого учебного плана ориентированной на сферу будущей профессиональной деятельности совокупности компетенций, значимых для каждого предмета и определяющих приоритетные области их изучения, а также перечень планируемых к усвоению знаний, умений и навыков. Данная совокупность включает предметные, личностные и социальные компетенции.

Так, уже отмеченная нами компетенция общения на иностранном языке соотносится с ОК-2, ОК-3, ОК-11, определяющими требования к грамотному выстраиванию устной и письменной речи, готовности к взаимодействию в коллективе; ПК-6, связанной со способностью использовать иностранный язык при разработке проекта и компонентов программного продукта.

Однако все эти компетенции оцениваются только на уровне знания, умения, владения (как правило, с помощью тестирования). Это не даёт возможности оценить поведенческие и личностные характеристики, а также большую часть социальных компетенций, не используется также технология накопления "файлов достижений" – что, в целом, значительно отличает российский подход к оценке компетенций не только от американского и британского, но и от европейского.

Представим предпринятый критический и наглядный анализ различных зарубежных систем оценивания компетенций в виде **табл. 1**.

К каждому из этих подходов соответственно разработаны рекомендации по диагностическому инструментарию, дескрипторы оценки и самооценки, методы и критерии градуирования и т.п.

Обращают на себя внимание также очень простые и понятные формулировки задач обучения и развития бакалавра в документах и программах, к примеру: " Для чего

Таблица 1.

Особенности зарубежных систем оценивания компетенций.

Страна, регион	Аспект оценивания	Что конкретно оценивается
США	поведенческий	готовность и способность выпускника применить компетенции на практике по окончании вуза (тестовые задания и др. методы ориентированы на разбор конкретных практических ситуаций с обоснованием)
Великобритания	функциональный	достижения студента на 5 уровнях: 1. когнитивном - знания+понимание; 2. функциональном - применение для решения задачи; 3. личностном - проявляемые при решении задачи качества личности; 4. этическом - проявляемые при решении задачи мировоззренческие ценности; 5. на уровне метакомпетенции, или уровне реагирования на замечания и т.п.
Франция Германия	полиаспектный	достижения студента на личностном и коллективном уровнях: - на личностном проверяется сформированность качеств и характеристик, важных для определённой сферы деятельности и дальнейшего образования (настойчивость, лидерские качества, дисциплинированность, элементы самоорганизации и т.п.); - на коллективном проверяются компетенции, которые позволяют ему эффективно работать в выбранной профессиональной сфере (знания, применение, аналитические и прогностические способности, умение работать в коллективе и т.п.)

нужен иностранный язык?", "Как с помощью иностранного языка можно добиться того-то и того-то ...?" и т.п.

Обращение к зарубежному опыту оценивания компетенций бакалавров (студентов) позволяет предположить возможные пути и условия применения зарубежного опыта оценки компетенций бакалавров в вузах Российской Федерации с учётом специфики социально-экономических и социально-культурных реалий российского общества.

В этом плане нам представляется наиболее разумным путь, интегрирующий представленный в рамках ФГОС ВПО отечественный подход к определению компетенций, планируемых результатов, инструментов проверки с двумя подходами, представленными в качестве обязательных в зарубежных вузах и не реализованных на сегодняшний день в российской практике. Это, во-первых, обязательное включение в мониторинг образовательных достижений студентов психологических и социально ориентированных тестов, выявляющих степень сформиро-

ванности определённых личностных качеств, важных как для гражданской самоидентификации студентов, будущих выпускников, так и для полноценной реализации в профессиональной сфере (нравственные качества, качества самоорганизации и предпринимательства, лидерские качества и т.п.). Во-вторых, это обязательное включение в систему оценивания компетенций бакалавров интерактивных методов оценки, моделирующих стандартные и нестандартные рабочие ситуации (не менее 10), на основе которых студент предлагает и обязательно обосновывает своё видение решения поставленной задачи, выхода из ситуации, демонстрирует умения тактического и стратегического прогнозирования и т.п.

Отмеченные предложения, наш взгляд, позволяют реализовать в российском вузе оценку именно компетенций, понимаемых как готовность и способность бакалавра, включающих не только знания и умения их применять, но необходимые для становления и успешного функционирования в профессиональной сфере личностные качества и характеристики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов А.В., Артемьева Г.Н., Махутов Б.Н. Система педагогического оценивания формирования компетенций у студентов высших учебных заведений: Учебное пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – 100с.
2. Бебина, О.И. Проблема оценки результатов обучения бакалавров/ О.И. Бебина // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: Мат-лы Всерос. научно-методич. конф. (Оренбург, 29–31 января 2014 г.) / Оренбург: Изд.-полиграф. комплекс "Университет", 2014. / С. 2924–2927.
3. Гуляев, В. Н. Парадигма качества современного высшего образования/ В. Н. Гуляев, И. П. Логинов, В. П. Иванов // Мир образования / Образование в мире. – 2016. – № 1 (61). – С. 6–14
4. Ефремова, Н.Ф. Проблемы формирования фондов оценочных средств вузов / Н.Ф. Ефремова. – Высшее образование сегодня– 2011. – № 3, – С. 17–21.
5. Звонников, В.И. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход: учеб. пособие / В.И. Звонников, М.Б. Чельшкова. – М.: Университетская книга; Логос, 2009. – 272 с.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции– новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе.– 2009. №2.–С. 7–14.
7. Кашкарова, Е. А. Диагностика профессиональных компетенций при подготовке бакалавров в области физического образования: дис. ... канд. педагогических наук: 13.00.02 / Е. А. Кашкарова. / Санкт-Петербург, 2015. – 189 с.
8. Печенева, Т.А. К проблеме формирования компетенций выпускника вуза / Т.А. Печенева // Science Time: международный научный журнал – 2016. – № (31).–С. 181–186.
9. Разуваева, Т. А. Оценивание иноязычной читательской компетенции учащихся в рамках компетентностного подхода: анализ отечественного и зарубежного опыта/ Т. А. Разуваева// Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского.–2011. Вып. № 24– С.756–761
10. Рекомендации Парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г.: Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни –европейские рамочные установки: пер. с англ. Р. Синельниковой //Адукатар./2008. –№1(13). –С.14–18.
11. Сибикина, И.В. Модели и алгоритмы формирования и оценки компетенций выпускника вуза: автореф. дис. ... канд. техн. наук. – Астрахань: АГТУ, 2012. – 16 с.
12. ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата // Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования.– [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4>
13. Федотова, Е.Е. Модернизация компетентностного подхода в общем и профессиональном образовании США / Е.Е. Федотова // Вестник АА–ЭП.– 2003. – Вып. 7. – С. 55–56.
14. Davies, A. Communicative Competence as Language Use/ Alan Davies// Applied Linguistics– 1989. № 10 (2). P. 157–170.
15. Whiddett S., Hollyforde S. A practical guide to competencies: how to enhance individual and organisational performance // Chartered Institute of Personnel and Development, 2003. – 154 p.

## СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

ESSENCE, STRUCTURE AND CONTENT  
OF SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL  
SUPPORT IN MODERN CONDITIONS  
OF DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL  
ORGANIZATION

*O. Davlyatshina*

**Annotation**

The concept of the phenomena is "professional and personal development" is disclosed in the article according to the professional standard of teachers and to the Federal state educational standard of General education. The author has presented the essential nature of scientific and methodological support as a purposeful process of interaction of teachers to implement professional and personal development. Structure of scientific and methodological support was modeled on the activities of the Deputy Director of the school and of ways to support. The author reveals the content of the levels (above subject, subject, personal) of scientific and methodological support of professional and personal development of teachers in educational organization.

**Keywords:** scientific and methodological support, professional and personal development of teacher, professional Standard of the teacher, Federal state educational standard of General education, essential nature of scientific and methodological support, structure of scientific and methodological support, level the content of scientific and methodological support, educational organization.

*Давлятшина Ольга Вячеславовна*  
Аспирант, ФГБОУ ВО  
"Вятский государственный  
университет", г. Киров,  
зам. дир. по НМР КОГОБУ СШ  
с УИОП г. Омутнинска

**Аннотация**

В статье раскрыто понятие "профессионально-личностное развитие" с позиций профессионального Стандарта педагогов, ФГОС ОО. Представлена сущность научно-методического сопровождения как целенаправленного процесса взаимодействия педагогов для реализации их профессионально-личностного развития. Смоделирована структура научно-методического сопровождения по направлениям видов деятельности сопровождающего и способов сопровождения. Раскрыто уровневое содержание (надпредметное, предметное, личностное) научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в общеобразовательной организации.

**Ключевые слова:**

Научно-методическое сопровождение, профессионально-личностное развитие, профессиональный Стандарт педагога, ФГОС ОО, сущность, структура, уровневое содержание научно-методического сопровождения, общеобразовательная организация.

В условиях реформирования системы образования, модернизации общеобразовательных организаций и реализации ФГОС ОО предъявляются новые требования к профессиональным компетенциям и личностным качествам педагога. Педагогическая наука характеризует современного учителя "как педагога-профессионала, широко образованного и культурного человека, гуманиста и интеллигента, реализующего инновационные подходы к обучению, воспитанию и развитию подрастающего поколения" [2, с. 107; 1, с. 77]. А.Н. Тубельский на вопрос, какой учитель необходим сегодня, отвечает: "...Нужны учителя, размышляющие над своим призванием" [14, с. 235]. К характеристикам деятельности успешного педагога-профессионала Е.А. Ямбург относит "готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений" [16, с. 89]. С позиций ФГОС ОО востребован учитель но-

вой формации, новой ментальности, нового педагогического мышления, владеющий навыками рефлексии. Необходим учитель-стратег, который может моделировать и проектировать свою деятельность. Возросла потребность в педагоге, способном модернизировать содержание образовательного процесса посредством критического, творческого осмысления и применения на практике достижений науки и педагогического опыта [4]. Актуальна в связи с этим подготовка педагогической ответственности к внедрению профессионального Стандарта педагога и новой системы их аттестации, обсуждение национальной системы учительского роста. Делается акцент на непрерывное образование педагогов в профессии, горизонтальный карьерный рост учителей в условиях общеобразовательной организации. Таким образом, представления о современном учителе предполагают его профессионально-личностное развитие на рабочем месте. Для реализации этой актуальной задачи необходим

кардинально новый подход к представлениям о сущности, структуре и содержании научно-методического сопровождения в общеобразовательной организации.

Изучив результаты исследований О.Б. Даутовой, А.А. Деркача, Е.О. Галицких, Э.Ф. Зеера, М.В. Левит, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, М.М. Поташника, В.А. Сластёнина, мы проанализировали содержание, структуру, критерии, уровни феномена "профессионально-личностное развитие" и сформулировали определение как синтез существенных признаков данной категории. Профессионально-личностное развитие педагога рассматривается нами как динамический, целенаправленный, осознанный процесс качественных личностных преобразований, которые выводят на новый уровень саморазвития и самореализации его субъектный опыт профессиональной деятельности [3, с. 18].

Профессионально-личностное развитие педагогов в современных условиях развития общеобразовательной организации требует сопровождения. В отечественной науке феномен сопровождения стал предметом осмысления в конце прошлого столетия и получил развитие в работах М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, Л.М. Митиной как самостоятельной сферы педагогической деятельности, порожденной гуманизацией образования. "Сопровождение" трактуется ими как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора; как организация методической службы, главной целью которой является развитие субъекта. Понятие "сопровождение" в педагогической науке используется по отношению к человеку, которому нужна помощь, поддержка в преодолении возникающих (возникших) трудностей (проблем) в процессе самореализации, достижения жизненно важных целей [7]. Сопровождение предполагает обязательное взаимодействие различных субъектов и условно включает в себя, по мнению Г.И. Симоновой, три компонента: путника, сопровождающего, путь (маршрут), который они проходят вместе [11, с. 84]. Е.И. Казакова и А.П. Тряпицина отмечают, что использование термина "сопровождение" продиктовано необходимостью дополнительно подчеркнуть самостоятельность субъекта в принятии решения [5, 14]. Л.Г. Тарита рассматривает методическое сопровождение как педагогический метод "обучения человека искусству самостоятельности и с наибольшей эффективностью разрешать те проблемы (профессиональные и личные), которые возникли у него в процессе жизнедеятельности" [12, с.27]. Анализ ее работ, посвященных проблеме определения роли и места методической службы, позволяет в качестве основной функции обновляющихся методических служб выделить функцию методического сопровождения педагогов, понимаемую как помощь профессионалу в формировании ориентации поля развития, ответственность за действие в котором несет сам субъект. Методическое сопровождение, выступая в единстве четырех компонентов: диагностики, информации, консультации, помощи в первичной реализации, относится к сфере непрерывного педагогического образования, поскольку его основной зада-

чей является системное проектирование, дающее основания для развития всех субъектов [5].

При внедрении профессионального Стандарта педагога и ФГОС ОО учёными делается акцент на научный компонент сопровождения, что подчеркивает значимость готовности педагогов решать профессиональные задачи на основе научных достижений, а не просто на основе собственной интуиции, приобретенного опыта, методом "проб и ошибок". В связи с этим востребовано превращение методического сопровождения в научно-методическое. Главная особенность научно-методического сопровождения заключается в том, что оно выстраивается не масштабно и формально, а ориентируется на индивидуальные запросы, личностные качества и профессиональные потребности конкретного педагога.

М.Н. Певзнер, М.М. Поташник, В.И. Снегурова, Е.И. Винтер отмечают, что инновационность научно-методического сопровождения заключается в персонализации и мобильности; способности учитывать динамику индивидуального развития педагога и всего педагогического коллектива; вариативности; "векторности"; навигационном характере; продуктивном взаимодействии субъектов сопровождения; оказании помощи педагогу при проектировании программы профессионально-личностного развития и реализации индивидуального профессионально-образовательного маршрута; опережающим характере и предоставлении возможности педагогу преодолеть профессиональные и личностные затруднения [10]. Названные преимущества акцентируют актуальность научно-методического сопровождения в сложившихся условиях модернизации образования, его ценностей и тенденций.

Исходя из системного видения процесса научно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов, М.Н. Певзнер трактует его как реализуемую в многообразных формах и технологиях систему взаимосвязанных функций, действий, процедур, методов, техник, мероприятий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры [8, с.31]. К исследованию механизмов управляемого сопровождения профессионально-личностного развития педагогов обращены труды Л.К. Гребёнкиной, О.Б. Даутовой, С.В. Кульневич, В.М. Лизинского, Н.В. Мартишиной, Н.В. Немовой, М.М. Поташника, Л.Г. Тариты, А.П. Тряпициной. Они рассматривают научно-методическое сопровождение как деятельность, взаимодействие, помощь субъекту деятельности в решении жизненных проблем; консультацию, которую осуществляет специалист, указывая вектор профессионально-личностного развития педагогу и всему педагогическому коллективу. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя обозначено как научно обоснованный способ взаимодействия сопровождающего (наставника, опытного специалиста, талантливого сотрудника) и сопровождаемого (учителя), направленный на непрерывное саморазвитие учителя в профессии, обусловленный количественными и качественными, содержательными и структурными преобразо-

ваниями личности учителя, что ведет к усовершенствованию природного, к поступательному восхождению в профессии [6]. Таким образом, мы отмечаем, что в научно-методическом сопровождении отражено, с одной стороны, ведущая функция обновляющейся методической работы в общеобразовательной организации, с другой стороны, взаимодействие сопровождающего с педагогом (группами педагогов) в общеобразовательной организации.

Такое многообразие точек зрения побудило нас обосновать и сформулировать в рамках нашего исследования рабочее определение научно-методического сопровождения как научно обоснованного специально организованного процесса взаимодействия субъектов сопровождения, направленного на преодоление профессиональных затруднений и личностных проблем, поддерживающее и восходящее профессионально-личностное развитие педагога. Сопровождение включает в себя систему взаимосвязанных действий, мероприятий, педагогических событий и ситуаций, ориентированных на осмысление профессионального опыта педагога, актуализацию саморазвития, профессиональный успех, личностное преобразование. Таким образом, сущность научно-методического сопровождения заключается в организации целенаправленного процесса взаимодействия педагогов для реализации их профессионально-личностного развития.

Структура научно-методического сопровождения. Анализ исследований В.С. Лазарева, М.М. Поташника по теории управления в образовании позволил уточнить компонентный состав научно-методического сопровождения. В их работах структура представлена комплексом диагностико-аналитического, ценностно-смыслового, методического, прогностического блоков. В методическом блоке выделяется три модуля: информационно-методический, организационно-методический и практический (опытно-внедренческий) [9]. Содержание каждого блока определяет логику процесса научно-методического сопровождения в общеобразовательной организации и позволяет его рассматривать как технологию управления профессионально-личностным развитием педагогов (А.П. Тряпицына).

В контексте нашего исследования структура научно-методического сопровождения профессионально-личностного развития педагогов в общеобразовательной организации представляется нами как комплексная реализация видов деятельности сопровождающего и способов сопровождения: психологическая поддержка (фасилитация, модерирование, супервизия, помощь); организация педагогического взаимодействия (сотрудничество, сотворчество, соуправление, наставничество); подготовка к рефлексивной деятельности (диалог и полилинг, консалтинг, опека).

Мы констатируем необходимость психологической поддержки педагогов в условиях реализации ФГОС ОО. На основе анализа результатов 356 анкет педагогов общеобразовательных организаций Восточного образовательного округа Кировской области нами были выявлены

социальные, профессиональные и эмоционально-личностные барьеры, которые снижают эффективность или препятствуют их профессионально-личностному развитию. Среди социальных барьеров педагоги назвали низкий материальный уровень (86%), дефицит общественного признания профессии учителя (72%), отсутствие свободного времени (94%). Профессиональные барьеры педагогами представлены следующим комплексом: отсутствие условий для профессионального развития (64%), профессиональные затруднения в соответствии с требованиями ФГОС ОО (52%), дефицит внимания со стороны администрации (48%), психологический климат в коллективе (77%), снижение интереса к инновациям (48%), пассивная позиция в вопросах самообразования (49%), не готовность к самостоятельному построению индивидуальной образовательной программы (маршрута) продвижения в профессии и управление ею с использованием информационных и сетевых технологий (92%). Наиболее значимым видом барьеров профессионально-личностного развития педагогов является эмоционально-личностный барьер: психофизические и эмоциональные перегрузки (98%), состояние физического здоровья (49%), неуверенность в себе (48%), повышенная тревожность (54%), несогласование личностных и профессиональных ценностей (32%).

В этом контексте актуальны следующие способы сопровождения: фасилитация, модерирование, супервизия, помощь.

Фасилитация (стимулирование, вдохновение) рассматривается как процесс влияния на мотивацию профессионально-личностного развития педагогов, ценностного отношения к педагогической деятельности и усвоение смыслов как элементов личностного опыта; стимулирование потребности в самосовершенствовании и саморазвитии.

Модерирование деятельность, направленная на раскрытие потенциальных возможностей педагогов и их способностей. В основе модерирования лежит использование специальных технологий, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями.

Супервизия выступает как способ создания для сопровождаемых психологически комфортных условий в общеобразовательной организации для "лечения профессиональных болезней и исправления профессиональных ошибок" [8, с. 43].

Помощь рассматривается как система действий по преодолению кризиса педагогического сознания и педагогической практики, идеалов и ценностей; как деятельность по достижению вершин педагогического мастерства в условиях общеобразовательной организации.

Организация целенаправленного педагогического взаимодействия в общеобразовательной школе связана с тем, что в современных условиях ее развития востребовано совместное решение общих задач ФГОС ОО. Появляется необходимость в создании принципиально новой системы профессионального сотрудничества педагогов на основе выбора, индивидуальных запросов, обновления

содержания и совершенствования работы по общим проблемам и профессиональным интересам. При этом сопровождающий не решает за педагога проблему, а учит его находить, изобретать, заимствовать наиболее разумные решения, актуальные для каждого человека в его конкретной жизненной ситуации.

В этом контексте актуальны такие способы сопровождения как сотрудничество, сотворчество, соуправление, наставничество.

Сотрудничество выступает как общение, равенство во всем, взаимопонимание; принятие общих целей и путей, способов, средств их достижения; продуктивное взаимодействие в процессе продвижения в профессии и личностном развитии в школьном методическом образовательном пространстве.

Сотворчество трактуется как система взаимосвязанных педагогических событий и ситуаций, направленных на развитие внутренних творческих возможностей; запуск механизмов самопознания, самовоспитания, самоутверждения и самореализации каждого участника сопровождения; выстраивание гармонии человеческих отношений; совместное создание, осмысление, оценка инновационного опыта профессиональной деятельности; расширение субъектного пространства личности.

Соуправление определяется как процесс включения педагогов в проектирование и конструирование новых видов образовательной практики и научного управления этими процессами; создания предпосылок для выстраивания субъект-субъектных отношений, перехода к самоуправлению профессионально-личностным развитием и формированию профессионального и жизненного кредо.

Наставничество представляется как осознанное взаимодействие по передаче профессионального, личного и социального опыта. На различных стадиях профессионально-личностного развития педагога наставничество формирует индивидуальное "акме" педагога путем поиска выхода из "кризиса профессиональных компетентностей".

В современных условиях развития общеобразовательной организации актуальна подготовка педагогов к рефлексивной деятельности. В контексте нашего исследования мы рассматриваем рефлексию как механизм продуктивного мышления; как особую организацию процессов понимания происходящих изменений в системе образования; как процесс самооценки ситуаций и педагогических событий; как фактор активного осмысления собственных действий и поступков других людей. *В ходе опытно-экспериментальной работы мы убеждаемся в том, что:*

- ◆ организация научно-методического сопровождения, побуждающего к рефлексии, – одно из условий эффективного профессионально-личностного развития; стимул, обогащение и усиление профессиональных и личностных качеств педагогов;

- ◆ способность к рефлексии – качественный показатель уровня профессионально-личностного развития педагогов в условиях общеобразовательной организации;

- ◆ результаты рефлексии профессионально-личностного развития педагогов позволяют качественно оценить и определить стратегии научно-методического сопровождения в условиях общеобразовательной организации.

В этом контексте актуальны следующие способы сопровождения: диалог (полилог), опека, консалтинг.

Диалог (полилог) – взаимно обогащающий процесс обмена информацией, совместного поиска истины, организации "коммуникативных стратегий узнавания" [1] и пространств межличностных встреч и сотрудничества участников сопровождения.

Опека в рамках нашего исследования предполагает содействие эффективному решению задач ФГОС общего образования – перевод деятельности педагогов в инновационный режим совместного поиска рабочих ориентиров, обновления профессионального опыта, преобразования профессионально и личностно значимых смыслов; создание условий для успешного профессионально-личностного развития.

Консалтинг трактуется как интеллектуальная деятельность по выявлению и анализу профессиональных и личностных проблем и выбору средств и методов по их разрешению; составлению программы профессионально-личностного развития педагога и проектированию индивидуального образовательного маршрута; организации и проведению рефлексии.

Таким образом, рассмотренная структура научно-методического сопровождения в общеобразовательной организации по видам деятельности сопровождающего позволяет комплексно реализовать способы сопровождения, выбирая приоритетный в зависимости от особенностей и запросов субъекта сопровождения, от конкретной ситуации и педагогического события и, в конечной итоге, превратить сопровождение в управляемый и управляющий процесс.

Содержание научно-методического сопровождения в общеобразовательной организации определяют требования Закона "Об образовании в Российской Федерации", ФГОС ОО, концепции профессионального Стандарта педагога к его профессиональным компетенциям и личностным качествам. Современный учитель находится в ситуации постоянного самообразования непосредственно на рабочем месте: от него требуется принятие системы ценностей современного образования, осознание потребности модернизации и проектирования образовательного процесса с ориентацией на новые результаты, переосмысление своего профессионального опыта. В связи с этим содержание научно-методического сопровождения нами определяется на трех уровнях: надпредметный; предметный; личностный.

Научно-методическое сопровождение целей, смыслов, ценностей, приоритетов, современного мышления профессионально-педагогической деятельности педагога мы рассматриваем как содержание первого уровня – надпредметного. В школьном методическом образовательном пространстве посредством активных и интерактивных методов, технологий, форм научно-методическо-

го сопровождения активируется процесс осмысления педагогами ценностей, целей современного образования, педагогической деятельности. Цель этого уровня – раскрытие потенциала учителя, его способностей к самообразованию, саморазвитию, самовыражению, рефлексии.

Второй уровень предметный – определяет направления научно-методического сопровождения в предметной области компетентности педагога: знание предмета и методики его преподавания, постановка целей и задач педагогической деятельности, мотивация обучающихся на осуществление учебной деятельности, знание и использование современных образовательных технологий, совершенствование организации образовательного процесса, развитие предметно-педагогической ИКТ-компетентности.

Третий уровень личностный обеспечивает научно-методическое сопровождение в области интеллектуального, социального, нравственного, эмоционального, психологического здоровья педагогов. Интеллектуальный аспект здоровья подразумевает способность педагога постоянно находиться в состоянии развития своего интеллекта и умения им пользоваться. Социальный аспект здоровья актуализирует способность педагога к оптимальной адаптации в изменившихся социально-экономических условиях, стремление постоянно повышать

уровень коммуникативной компетентности. Эмоциональный аспект здоровья заключается в способности педагога адекватно в соответствии с ситуацией выражать свои чувства и быть толерантным. Психологический аспект здоровья рассматривается как социальное благополучие, удовлетворение уровнем качества жизни, душевное равновесие, реализация жизненных планов. Уровневое содержание научно-методического сопровождения формируется на основе требований к базовым и новым компетентностям педагогов и определяет комплекс его функций: обучающую, консультационную, психотерапевтическую, коррекционную, адаптационную. Перечисленные выше функции связаны между собой и в своей совокупности обеспечивают результативность научно-методического сопровождения педагогического коллектива и каждого педагога [9, 16].

Мы убеждены в том, что раскрытые и конкретизированные сущность, структура и уровневое содержание научно-методического сопровождения открывают возможности для моделирования процесса научно-методического сопровождения эффективного профессионально-личностного развития педагогов общеобразовательной организации в условиях реализации ФГОС ОО и внедрения профессионального Стандарта.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Галицких, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете [Текст] : монография / Е.О. Галицких. – СПб. : РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 264 с.
2. Гребёнкина, Л.К. Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного образования [Текст] : монография / Л.К. Гребёнкина. – 2-е изд., испр. и доп. – Рязань, 2006. – 224 с.
3. Давлятшина, О.В. Профессионально-личностное развитие педагогов в условиях общеобразовательной организации [Текст] : учеб.-метод. пособие / О.В. Давлятшина; под науч. ред. Е.О. Галицких. – Киров : Радуга – ПРЕСС, 2015. – 195 с.
4. Даутова, О.Б. Управление введением ФГОС основного общего образования [Текст] / О.Б. Даутова, О.Н. Крылова, Г.О. Матина, Е.А. Пивчук. – СПб. : КАРО, 2013. – 160 с.
5. Казакова, Е.И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук 13.00.01 / Е.И. Казакова. – СПб, 1995. – 32с.
6. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.Г. Маралов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2004. – 256 с.
7. Мардахаев, Л.В. Социально-психологическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации [Текст] / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2010. – №6. – С. 7–10.
8. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия [Текст]: монография / М.Н. Певзнер [и др.] / под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 316 с.
9. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе [Текст] : метод. пособие / М.М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2011. – 448 с.
10. Поташник, М.М. Эксклюзивные аспекты управления школой [Текст] : метод. пособие / М.М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2014. – 320 с.
11. Симонова, Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся. [Текст] : монография / Г.И. Симонова. – Киров: ВятГГУ, 2005. – 320 с.
12. Тарита, Л.Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе [Текст] : автореф. дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01 / Л.Г. Тарита. – СПб., 2000. – 22 с.
13. Тряпицына, А.П. Педагогика [Текст] : учеб. для вузов / А.П. Тряпицына [и др.]. – СПб. : Питер, 2013. – 304 с.
14. Тубельский, А. Н. Школа самоопределения: первый шаг: Из опыта работы коллектива школы № 734 г. Москва в первом экспериментальном учебном году: Материал для обсуждения: Часть I. – М. : ВНИК "Школа", 1989. – 157 с.
15. Шумакова, К.С. Научно-методическое сопровождение педагогической деятельности воспитателей и руководителей ДОУ [Текст] / К.С. Шумакова // Образование и наука. – 2008. – №7 (55). – С. 61–69.
16. Ямбург, Е.А. Что принесет учителю новый профессиональный стандарт педагога? [Текст] / Е.А. Ямбург. – М. : Просвещение, 2014. – 75с.



## ПИРИНГОВОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ ТРАНСФОРМАЦИИ СИСТЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ В ШКОЛЕ

### PEER-TO-PEER LEARNING AS A RESULT OF TRANSFORMATION OF THE SYSTEM OF INTERACTIONS IN THE SCHOOL

*M. Zhmakina*

#### Annotation

Russian educational system is undergone to numerous transformations at the global, national, professional levels. As one of the dominant factors of the global society subjected to radical changes in the modern education, the emergence of new information technologies, new communication practices, the realization of which is carried out by using the new media, is presented. As one of these innovative communication practices acts peering, this transforms all aspects of the system of pedagogical interactions in school.

**Keywords:** pedagogical interaction, peering interaction, network interaction, professional and pedagogical interaction, informal pedagogical interaction.

*Жмакина Марина Владимировна*  
Аспирант, Тюменский областной  
государственный институт развития  
регионального образования, ТОГИРРО

#### Аннотация

В статье рассматриваются изменения в сфере образования. В качестве одного из доминирующих факторов глобального социума, подвергающихся коренным изменениям современное образование, выступает появление новых информационных технологий, новых коммуникативных практик, реализация которых осуществляется посредством новых информационных средств. Одной из таких инновационных коммуникативных практик выступает пиринговое взаимодействие, которое полностью изменяет все аспекты системы педагогических взаимодействий в школе.

#### Ключевые слова:

Педагогическое взаимодействие, пиринговое взаимодействие, сетевое взаимодействие, профессионально-педагогическое взаимодействие, неформальное педагогическое взаимодействие.

Глубокие онтологические трансформации глобального социума приводят к изменениям каждого аспекта человеческой жизнедеятельности, особенно ярко проявляясь в сфере социального взаимодействия. Несмотря на то, что изменения – неотъемлемая составляющая существования любого живого организма, совокупности живых существ, человечества в целом, инструмент приспособления, адаптации всего живого, каждой личности к постоянно изменяющимся условиям социально-природной окружающей среды, еще никогда человечество не переживало столь динамические, столь масштабные, столь глубокие, онтологические трансформации.

Наиболее ярко социально-исторические, экономические, культурные изменения нашли свое отражение в педагогической сфере. Принимая во внимание огромное значение, которое играет национальное образовательное пространство для формирования личности, воспитания граждан государства, педагогика выступает инструментом сохранения, выживания нации. Соответственно, исследование влияния социальных изменений на личность педагога представляет собой одну из наиболее актуальных проблем современных научных проблем.

Следует отметить, что современная система образования претерпевает многочисленные изменения на глобальном, национальном, профессиональном уровнях. В качестве одного из доминирующих факторов глобального уровня, оказывающих влияние на все аспекты жизнедеятельности личности и социума, выступает информатизация общества, интенсификация темпов внедрения современных интерактивных форм взаимодействия в образовательные процессы, в сферу педагогики. Одной из интерактивных форм взаимодействия в педагогической профессиональной среде выступает появление пирингового обучения.

Данная форма сетевого взаимодействия обладает рядом уникальных преимуществ, предоставляет педагогу дополнительные возможности повышения эффективности реализации образовательно-воспитательного процесса, повышения уровня собственного профессионализма, приоритетных профессиональных компетенций.

Вместе с тем, организация неформального сетевого взаимодействия педагогов на практике сталкивается с рядом проблем, негативных факторов, в качестве которых следует назвать дефицит "живого" общения, низкий

уровень сформированности информационной компетенции отечественных педагогов, сложившиеся и функционирующие в обществе стереотипы и пр. Таким образом, с одной стороны, пиринговое профессиональное взаимодействие обладает высоким функциональным потенциалом, способствует оптимизации развития профессиональных компетенций, непрерывности саморазвития и самообразования, с другой, – практическое его внедрение в практику современной школы сталкивается с рядом проблем, актуальных вызовов. Принимая во внимание интенсивные темпы внедрения данной формы взаимодействия в педагогическую сферу в других странах, можно предположить, что в ближайшем будущем неформальное сетевое взаимодействие станет неотъемлемой частью отечественной системы образования, что, в свою очередь, выдвигает требования к изучению функционального потенциала пирингового взаимодействия, выявления проблем его развития в нашей стране, что обуславливает актуальность выбранной темы исследования.

Современная эпоха существенно отличается от всех исторических периодов, с которыми приходилось сталкиваться человечеству ранее: глобализация, обусловленные ей процессы повышения свободы перемещения людей, финансов, ресурсов; постепенное стирание границ между государствами и национальными культурными моделями, усиление интеграционных процессов, рост материальной культуры – все это сопровождается трансформациями самой системы взаимодействий людей друг с другом, изменениями форм их сотрудничества и кооперации. Появление новых медиа, ИКТ не просто дополняет социально-природную среду, но полностью изменяет ее, трансформирует все аспекты человеческой жизнедеятельности, приводит к появлению качественно новых форм взаимодействия, информационных обменов в сетевом обществе, включая пиринговое взаимодействие.

Как отмечает П. Закляков, "слово "peering" попало в русский язык совершенно недавно, и современными англо-русскими словарями оно переводится как "равноправный информационный обмен" [2, с.82]. По причине отсутствия в русском языке смысловых аналогов для номинации качественно нового феномена сетевого взаимодействия стал использоваться термин "пиринг", который функционирует в научной литературе в качестве референта феноменов, реалий различных социальных отраслей.

В современной отечественной педагогической науке подход к пониманию пирингового обучения отсутствует. В рамках зарубежной педагогики под данной формой педагогического взаимодействия может пониматься "популярный концепт, который может подразумевать подход, канал коммуникации, методологию, философию и стратегию" [10, с.5].

Данная форма обучения направлена на активное вовлечение в образовательный процесс всех членов педагогического взаимодействия. В основе пирингового педагогического взаимодействия – равноправие всех его акторов, ярко выраженный субъект-субъектный характер коммуникации, направленный на достижение определенных педагогических целей, решение поставленных задач посредством использования самого взаимодействия, использования воздействия каждого коммуниканта на сетевое сообщество и, наоборот, воздействия сообщества на каждого из его членов.

На основании синтеза представленных подходов к пиринговому обучению, учета особенностей его организации и реализации в рамках данного исследования под пиринговым обучением понимается субъект-субъектная форма педагогического взаимодействия, направленная на достижение определенных индивидуальных изменений, изменение уровня знаний, умений, навыков, системы убеждений, формирование системы аксиологических модусов, определенных поведенческих паттернов, стереотипов посредством моделирования оптимальных норм коллективного сетевого взаимодействия, стимулирования коллективных действий, основанная на использовании современных ИКТ [10, с.6].

Данная форма обучения носит ярко выраженный субъект-субъектный характер, однако, не может быть сведено к данному виду взаимодействия. В современной научной литературе под субъект-субъектным педагогическим взаимодействием понимается "процесс совместного, согласованного и конструктивного сотрудничества субъектов образовательной деятельности, направленного на достижение целей обучения"; "равноправный взаимообмен учебными смыслами между субъектами, который происходит в совместной учебной деятельности и опосредован межличностными отношениями" [5, с.52]. Другими словами, субъект-субъектное взаимодействие направлено на достижение определенных целей обучения, что существенно ограничивает сферу взаимодействия. Пиринговое обучение не ограничено определенными целями, тематика взаимодействия характеризуется высоким уровнем вариативности, гибкости, выступая в этом отношении более широкой категорией по отношению к субъект-субъектному взаимодействию.

Кроме того, субъект-субъектные взаимоотношения в педагогической сфере находят свою репрезентацию непосредственно при осуществлении совместной педагогической деятельности, подразумевают установление межличностных отношений в определенно физическом пространстве, пиринговое же взаимодействие не ограничено во времени и пространстве, дает возможности выбора между коммуникативной синхронией/ диахронией.

В качестве важного отличия анализируемых видов взаимодействия следует отметить тот факт, что установление субъект–субъектных отношений выступает как одно из приоритетных целей педагога, т. е., направлено преимущественно на обучающихся, выступает последним этапом развития взаимодействия между педагогом и обучающимся в цепочке: автономная позиция, объект воздействия, субъект объект–субъектного воздействия, субъект субъект–субъектного воздействия. Пиринговое же обучение направлено преимущественно на установление не столько педагогического, сколько профессионального взаимодействия, изначально носит субъект–субъектный характер.

Таким образом, несмотря на то, что пиринговое обучение имеет выраженный субъект–субъектный характер, оно не тождественно субъект–субъектному педагогическому взаимодействию, обеспечивая большую вариативность тематического наполнения коммуникации, его гибкости, отсутствия временных, пространственных ограничений.

Новая форма сетевого взаимодействия, внедрение пирингового взаимодействия в профессиональную педагогическую сферу представляет собой "современную высокоэффективную инновационную технологию, которая позволяет образовательным учреждениям не только функционировать, но и динамично развиваться" [7]. Организация неформального пирингового сетевого взаимодействия позволяет оптимизировать процессы обмена знаниями, умениями, навыками, передовыми практиками организации и реализации образовательного процесса, обеспечивает распространение инновационных разработок, способствует активизации диалогов между представителями различных образовательных учреждений.

В качестве дополнительных преимуществ практического внедрения неформального профессионального взаимодействия следует назвать открытость системы, ее доступность, постоянное стремление к расширению, привлечению все новых акторов, что обеспечивает вовлечение во взаимодействие все новых специалистов в области педагогики, придает данной форме взаимодействия динамичность и гибкость. Другими словами, неформальное сетевое взаимодействие представляет собой "систему связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов" [7].

Ярким примером успешно функционирующей системы пирингового взаимодействия может выступать Peer 2 Peer University, Пиринговый университет (P2PU) [11],

действующая при поддержке Чикагской публичной библиотеки и направленная на оптимизацию взаимодействия в профессиональной педагогической сфере. Сайт предоставляет возможности организации профессионального взаимодействия в различных режимах, консультаций у специалистов сайта, а также обеспечивает доступ к многочисленным образовательным и научным ресурсам.

Тематика педагогических аспектов ресурса практически не ограничена, позволяя обсуждать любые аспекты как повышения эффективности процессов преподавания научных дисциплин, так и оптимизации взаимодействия с обучающимися, создания максимально удобных условий для каждого обучающегося. В качестве одного из примера гармонизации коммуникативного взаимодействия можно привести видеоматериал "Making a Claim About Variation" – "Формирование представлений о вариациях". Видеоматериал посвящен формированию у обучающихся представлений о вариациях, а также созданию атмосферы доверия (confidence) в аудитории. Представление видеоматериала обеспечивает процессы обмена передовым педагогическим опытом на глобальном уровне, на уровне международного сотрудничества. Видеофрагмент сопровождается сопутствующими вопросами, пунктами для обсуждения со стороны педагогического сообщества, актуализируя интерес профессионального сообщества к данному вопросу, а также гиперссылками на практические рекомендации относительно организации обучения. Все представленные рекомендации составлены в соответствии с требованиями CA ELD Standards, что отвечает процессам оптимизации практического внедрения компетентностного подхода в практику отечественных учебных заведений, что представляется особенно актуальным в процессе интеграции отечественной образовательной системы в мировое образовательное пространство.

Таким образом, реализация пирингового взаимодействия позволяет интенсифицировать процессы обмена опытом, обеспечивает доступ к дополнительным материалам, дает возможность ознакомиться с практикой реализации образовательного процесса в ведущих странах мира, что, в свою очередь, обеспечивает оптимизацию внедрения компетентностного подхода, унификацию требований к уровню подготовки выпускников школы.

*В качестве дополнительных преимуществ пирингового профессионального взаимодействия выступают следующие [6, с.58]:*

- ◆ адаптивность образовательных организаций, специалистов к изменяющимся условиям, быстрая реакция на изменения рыночной конъюнктуры, новые требования рынка, повышение уровня соответствия социально-экономическим, социо-культурным, образовательным потребностями общества;

- ◆ концентрация деятельности акторов сетевого взаимодействия на своих ключевых профессиональных, академических компетенциях, уникальных процессах, протекающих в сфере образования;

- ◆ существенное сокращение издержек на реализацию обмена профессиональным опытом, их рационализация;

- ◆ исключение дублирования ряда функций участниками сетевого взаимодействия;

- ◆ привлечение к реализации совместной академической, профессиональной деятельности компетентных акторов, обладающих необходимым ресурсным потенциалом;

- ◆ повышение эффективности механизмов обмена информацией между участниками неформального сетевого взаимодействия, тиражирование передового опыта, инновационных практик;

- ◆ реализация отношений добровольности и партнерства в процессе достижения определенных результатов, которые формулируются непосредственно самим специалистом, а не регулируются извне;

- ◆ отсутствие пространственных, временных ограничений;

- ◆ повышение уровня конкурентоспособности участников пирингового взаимодействия за счет возможностей использования сетевых ресурсов, узкоспециализированных профессиональных знаний;

- ◆ повышение темпов оперативности, темпов генерации и трансляции специализированных знаний;

- ◆ высокий уровень инновационной активности, готовность и стремление к изменениям в соответствии с требованиями постоянно меняющегося мира, роста требований к уровню профессионализма педагога.

Другими словами, в процессе реализации пирингового профессионального взаимодействия отмечается расширение круга профессионального взаимодействия, повышение продуктивности и качества результатов работы, сам специалист получает практически неограниченные возможности реализации профессионального развития, саморазвития, доступ к массивам профессиональных знаний, передовых, инновационных педагогических практик, технологий.

Вместе с тем, практическая организация пирингового профессионального взаимодействия сталкивается с рядом проблем, включая недостаток "живого" общения, свойственный виртуальному взаимодействию.

Кроме того, формирование новых практик коммуникативного взаимодействия субъектов обучения, "пиринговое" обучение в профессиональных сообществах требует от педагога, с одной стороны, высокого уровня сформированности информационно-коммуникативной компетенции, с другой, предоставляет педагогу дополнительные возможности повышения эф-

фективности реализации образовательно-воспитательного процесса.

Несмотря на то, что высокий уровень сформированности ИКТ выступает актуальным требованием современности, закрепленным в рамках отечественных и международных нормативных актов, включая "Структуру ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО" [9], по результатам исследований, проведенных в РГПУ им А. И. Герцена, к 2013 году лишь 24% педагогов систематически используют ИКТ в своей деятельности [4, с.197].

Следует отметить, что многие педагоги испытывают затруднения с процессом организации образовательно-воспитательного процесса посредством использования коммуникативных практик. Если такие инструменты, как презентации, использование проектов на сегодняшний день активно внедряются в практику преподавания, то обращение к пиринговому обучению, участие в профессиональных сетевых сообществах, неформальное повышение квалификации по-прежнему остается за пределами внимания отечественных педагогов. Между тем, появление и интенсивные темпы развития неформальных сетевых профессиональных сообществ выступает объективно существующим фактором, который оказывает огромное влияние на всю систему педагогических взаимодействий.

Под профессионально-педагогическим взаимодействием в современной литературе понимается "особая форма педагогического общения, выражающая субъектные позиции всех его участников, в результате чего происходит обмен смыслами, ценностями, способами деятельности, переживаниями, имеющий следствием взаимные изменения их поведения, отношений, деятельности" [1, с.39] "профессиональное общение учителя со школьниками в процессе обучения и внеурочное время, соответствующее определенным критериям" [1, с.35].

Неформальное сетевое взаимодействие педагогов, реализация пирингового обучения активизирует педагогическое взаимодействие в режиме "педагог-педагог", обеспечивает дистанционные возможности обмена опытом между педагогами с целью повышения профессионализма. Вместе с тем, открытость организации дискуссии, ее массовый характер, наличие возможностей вовлечения большего числа членов позволяет активизировать процесс взаимодействия в режиме "педагог – коллектив".

Особенностями пирингового общения выступает его опосредованный характер, общностей целей, интересов как основа взаимодействия. Для общения в рамках новых коммуникативных практик характерно восприятие коммуниканта как партнера, осознание ценности каждого актора.

Данный вид профессионального взаимодействия требует от педагога регистрации на определенной площадке с указанием реального имени, фамилии, формирования собственной персональной страницы. Таким образом, общение в рамках персонального сообщества является не столь обезличенным, как Интернет-коммуникации в целом, что повышает ответственность каждого актора взаимодействия.

В процессе выстраивания личных взаимоотношений в рамках сетевого профессионального взаимодействия в виртуальное пространство переносятся все те отношения, которые господствуют в сфере реального отношения между педагогами, где становятся "ведущим фактором системы внутренних взаимоотношений и оформления "границ" сетевого сообщества обучающихся и учителей" [8, с.152].

Одной из существенных характеристик профессионального взаимодействия между педагогами является гибкий выбор моделей публикации собственного контента и обмена опытом, информационными данными с другими.

В рамках пирингового общения реализуются возможности публикации видео, заметок, фотографий, другого цифрового контента, взаимодействия на основании механизмов оценивания.

Таким образом, пиринговое взаимодействие выступает своеобразным инструментом неформального повышения квалификации педагогов, эффективным инструментом интернет-поддержки профессионального и личностного саморазвития педагога. Возникнув изначально в рамках непосредственно профессионального общения в режиме "педагог-педагог", в результате повышения уровня профессионализма данный фактор социальных изменений впоследствии оказывает влияние на взаимодействие в других режимах, включая работы непосредственно с обучающимися и их родителями, в применении новых форм, приемов, методов организации и проведения образовательных, воспитательных мероприятий. Кроме того, отмечается актуализация взаимодействия в режиме "педагог-коллектив" в процессе обмена профессиональным опытом, знаниями, передовыми образовательными практиками.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ерофеева А. В. Педагогический диалог в процессе изучения иностранного языка в вузе: Дисс. канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2014. – 143 с.
2. Закляков П. Пиринг// Системный администратор. – № 6 (10), 2004. – С. 82 – 85
3. Какун А.В. Формирование культуры межличностных отношений в педагогическом коллективе школы: Автореф. дисс. канд.пед.наук. – М., 2009. – 18 с.
4. Колядка С. В. Подготовка педагогических кадров в условия информатизации языкового образования: проблемы и перспективы// Вестник Томского государственного университета. – 2015, № 393. – С. 196–203.
5. Линник Е.О. Существенная характеристика понятия "субъект-субъектное взаимодействие": психолого-педагогический аспект// Инновационные образовательные технологии. – № 4 (36), 2013. – С. 48 – 54.
6. Макоеева В. В. Сетевое взаимодействие как механизм интеграции образования, науки, производства и оценка его результативности: Дисс. канд. эконом. наук. – Томск, 2013. – 237 с.
7. Осяк С. А. Сетевое взаимодействие в педагогическом образовании/ Осяк С.А., Газизова Т.В., Колокольникова .У. Х., Лобанова О.Б., Храмова Л.Н., Коршунова В.В.// Современные проблемы науки и образования. – № 1–1, 2015. – С. 945
8. Сергеев А. Н. Становление и развитие сетевых сообществ педагогов в социальной образовательной сети: теоретические основы и практика реализации в ВГСПУ// Теория и практика общественного развития. – № 11, 2013. – С. 151 – 154.
9. Юсупова Д.А. Структура ИКТ-компетентности учителей // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – №3, 2014. – С.95.
10. Peer education and HIV/AIDS: Concepts, uses and challenges Report of a consultation cosponsored by UNAIDS Horizons/Population Council FHI Jamaican Ministry of Health PSI/AIDS Mark, PATH, USAID, UNICEF – UNAIDS Geneva, Switzerland 1999. – 43 p.
11. Peer 2 Peer University. P2PU. Электронный ресурс. Адрес доступа: <https://www.p2pu.org/en/> (дата обращения 25 января 2017).

© М.В. Жмакина, ( [zmakina.marina@yandex.ru](mailto:zmakina.marina@yandex.ru) ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ИНСТИТУТ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ**

негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

Реклама

*Традиции. Инновации. Успех!*

**И МИБО**

## САМОНАБЛЮДЕНИЕ КАК МЕТОД ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕКВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОМ-МУЗЫКАНТОМ

### INTROSPECTION AS A METHOD OF DETERMINING THE DESKILLING OF PROFESSIONAL TEACHER-MUSICIAN

*A. Ivakhnenko*

#### Annotation

This article discusses the use of self-observation method to determine the deskilling of professional teacher-musician and the formation of their spiritual and moral foundations for her to overcome. In the role of pedagogical introspection semantic kernel used critical analysis with which the teacher is able to find internal reasons for the loss of their interest in the profession of musician. As the spiritual and moral foundations of musical and teaching activities are traditional Russian culture values of Orthodoxy, which served as the core for the development of education for centuries.

**Keywords:** professional deskilling, self-observation, self-observation pedagogical, critical approach, spiritual and moral values, the Russian Culture, Orthodoxy, self-improvement, learning music.

*Ивахненко Александр Анатольевич  
Московский Педагогический  
Государственный Университет*

#### Аннотация

В настоящей статье рассматривается применение метода самонаблюдения для определения профессиональной деqualификации педагогом-музыкантом и формирования им духовно-нравственных основ для её преодоления. В роли смыслового ядра педагогического самонаблюдения используется критический анализ, с помощью которого педагог получает возможность находить внутренние причины потери своего интереса к профессии музыканта. В качестве духовно-нравственных основ музыкально-преподавательской деятельности приводятся традиционные для Российской культуры ценности Православия, послужившие стержнем для развития отечественного образования на протяжении многих веков.

#### Ключевые слова:

Профессиональная деqualификация, самонаблюдение, педагогическое самонаблюдение, критичный подход, духовно-нравственные ценности, Российская культура, Православие, самосовершенствование, обучение музыке.

Проблема профессиональной деqualификации педагога в отечественной науке начала изучаться с конца 60-х годов XX века. Этому положили начало виднейшие отечественные психологи, исследовавшие вопросы общей, социальной и дифференциальной психологии, психологии профессиональных особенностей и нейрофизиологических параметров труда, а также педагогической психологии. Среди них К.К. Платонов, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский и другие. Среди исследований по общей психологии важную роль в изучении проблемы профессиональной деqualификации сыграли работы С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева. Также большое значение для изучения проблемы профессиональной деqualификации имеют труды по профессиональной психологии Е.А. Климова, Э.Б. Абдуллина, А.А. Мелик-Пашаева, Ш.А. Амонашвили и других, чьи работы отражают в себе современное состояние изучения проблемы профессиональной деqualификации.

Важную роль в изучении проблемы профессиональной деqualификации сыграли исследования феномена "эмоционального выгорания", начало которым было по-

ложено американским учёным Г. Фрейденбергером в 70-х годах XX века. Их целью было изучение психологического состояния здоровых людей, находящихся в тесном взаимодействии с эмоционально нагруженной социальной средой. Важно отметить, что на заре изучения феномена "выгорания" его развитие не связывалось с профессиональной деqualификацией, а ограничивалось рамками эмоционального состояния.

Современное понимание феномена "выгорания" сформировалось в результате исследований, проведённых американской исследовательницей К. Маслач. В её представлении эмоционально-психологическое "выгорание" – это "трёхкомпонентная конструкция, включающая эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личностных достижений" [4, с. 376].

Эмоциональное истощение возникает в результате накопления психофизической усталости, профессионального стресса. Деперсонализация выражает обезличивание отношений с учеником и переход к обращению с ним как с объектом, а редукция личных достижений отражает негативное оценивание, ощущение собственной

некомпетентности педагогом и падение значимости собственных достижений. В итоге процесс "выгорания" неизбежно становится причиной профессиональной декавалификации.

*На основании этого мы делаем вывод о том, что профессиональная декавалификация педагога–музыканта – это процесс, характеризующийся следующими признаками:*

- ◆ утратой личной заинтересованности в профессиональной деятельности и в успехах ученика;
- ◆ отсутствием желаний организационно поддерживать деятельность ученика за пределами класса (тематические вечера, выездные концерты, музыкально–просветительские мероприятия и т. п.);
- ◆ потерей представлений о профессии преподавателя музыки как о средстве самореализации в обществе, отсутствием интереса к профессиональному самообразованию и совершенствованию исполнительского мастерства, повышению теоретических, методических и исполнительских знаний;
- ◆ пренебрежением творческой и духовно–нравственной составляющей профессии педагога–музыканта [9].

В последние годы серьёзной проблемой для преподавателя–музыканта стало "негативное влияние социально–педагогической среды и эмоционально–психологическое "выгорание"" [3, с. 41]. Из–за этого дезорганизуется работа педагога, ему становится трудно наблюдать за собой, определяя в себе то, что может препятствовать духовно–нравственному и профессиональному развитию.

Самонаблюдение – это процесс "наблюдения человека за самим собой на основе рефлексивного мышления" [2]. Объектами "для самонаблюдения могут быть цели, мотивы поведения, результаты деятельности" [2]. Важнейшей стороной самонаблюдения является рассмотрение и оценка собственных действий с духовно–нравственной точки зрения в опоре на традиционные ценности. Только с помощью этого приобретает возможность преодоления человеком обнаруженных в ходе самонаблюдения недостатков, "ибо дух есть сила самоопределения к лучшему" [6, с. 101].

Педагогическое самонаблюдение – это особый вид одновременного педагогического наблюдения, когда преподаватель наблюдает за своей профессиональной деятельностью, её мотивами и результатами, а также оценивает собственный уровень профессиональной квалификации. Существенным аспектом педагогического самонаблюдения является духовно–нравственная оценка преподавателем своих профессиональных установок, способов их реализации, а также принципов личностного взаимодействия с учениками и их родителями. Именно благодаря этому педагог приобретает возможность кор-

ректировать свою работу и создавать необходимые условия для повышения собственной квалификации и результатов обучения учеников.

В ходе экспериментальной работы мы пришли к выводу, что для проведения педагогического самонаблюдения педагогу–музыканту необходимо составить его план и определённое время вести дневник. В данном плане должна быть отражена последовательность вопросов, ответы на которые преподавателю–музыканту необходимо получить посредством проведения анализа своей профессиональной деятельности и отношения к ней в опоре на традиционные духовно–нравственные ценности (так называемый духовно–нравственный самоанализ). С помощью этого у педагога–музыканта появляется возможность определения внутренних причин профессиональной декавалификации и их искоренения.

В дневнике же следует регулярно записывать ощущения, мысли, умозаключения и внутренние оценки своей профессиональной деятельности, которые бы помогли преподавателю музыки отвечать на сформулированные в плане педагогического самонаблюдения вопросы. Важно отметить, что именно внутренние оценки профессиональной деятельности, являющиеся результатом педагогической рефлексии, закладывают основу последовательного развития преподавателя–музыканта, его успехов в обучении учеников и получения удовлетворения от работы.

Перед проведением педагогом–музыкантом педагогического самонаблюдения ему необходимо определить базовые духовно–нравственные ценности, в опоре на которые он сможет преодолевать в себе различные признаки профессиональной декавалификации. Исходя из многовекового опыта развития российского образования и культуры, основой для определения преподавателем базовых духовно–нравственных ценностей может служить принцип, по которому "главное дело – одновременно живо и священо. Оно требует от нас, чтобы мы не только выполняли "обязательное", но чтобы мы созерцали, любили и служили" [5, с. 189].

"Главное дело" в данном случае – это профессиональная деятельность педагога–музыканта, качество которой определяется его внутренним стремлением повысить уровень своей квалификации, преодолевать в себе те недостатки, которые мешают открытию новых творческих граней музыкально–педагогической профессии, обрести исполнительское мастерство. "Живость" главного дела можно понять как преданность профессии, умение "жить своей работой", опираясь на священные основы, среди которых любовь и уважение к людям, верность традиционным ценностям, а также готовность к самоотдаче.

Роль творческого созерцания для определения основных направлений педагогического самонаблюдения педагога–музыканта трудно переоценить, так как именно оно является основой творческого процесса, отражающей и объединяющей внешнюю и внутреннюю сторону бытия в сознании художника. При этом именно созерцание является тем начальным механизмом, с помощью которого преподаватель формирует творческую неповторимость своего стиля, как в педагогической, так и в любой другой профессиональной музыкальной деятельности. Важно отметить при этом, что именно отсутствие или потеря преподавателем–музыкантом потребности в творческом созерцании приводит к утрате интереса к своей профессии и разочарованию в ней, что является основным свидетельством профессиональной деградации.

Важнейшей стороной педагогического самонаблюдения, а, по сути, его смысловым ядром, является критический анализ педагогом–музыкантом своей профессиональной деятельности. Именно он предоставляет возможность преподавателю найти в себе те недостатки, которые приводят к профессиональной деградации и сконцентрироваться на её преодолении.

Целью использования педагогом–музыкантом критического анализа в педагогическом самонаблюдении является не бессмысленный поиск ошибок в работе с учениками и сопоставление их с методическими шаблонами, а избавление от внутренних препятствий, негативных профессиональных стереотипов, ложных поведенческих установок, проявляющихся в отсутствии духовно–нравственного начала в музыкально–преподавательской деятельности.

*Отсутствие духовно–нравственной составляющей в профессиональной деятельности у педагога–музыканта обычно выражается такими признаками как:*

- ◆ отсутствие понимания музыки и обучения ей как формы нравственно–интеллектуального преображения личности;
- ◆ отсутствие понимания музыкального искусства как важнейшей составляющей единого процесса духовного развития общества;
- ◆ отсутствие внутренней потребности приложить необходимые усилия для всестороннего профессионального и личностного духовно–нравственного саморазвития, используя потенциал музыкального искусства;
- отсутствие внутренней потребности предоставить ученику всю необходимую помощь для развития у него с помощью обучения музыке важнейших духовно–нравственных ценностей и профессиональных качеств музыканта;
- ◆ отсутствие ответственности за обучение ученика и демонстрируемые ему поведенческие установки, отра-

жающие отношение преподавателя к музыке, культуре, духовно–нравственным ценностям и их месту в межличностных отношениях и обучении музыке;

- ◆ отношение к своей профессии исключительно как к средству материального обогащения.

Первой задачей в реализации преподавателем–музыкантом критического анализа в ходе педагогического самонаблюдения должен стать поиск в себе тех или иных факторов, которые могут стоять на пути его профессионального развития и из–за которых может снижаться его интерес к обучению музыке. Кроме того, в число основных причин необходимо включить потерю интереса к ученикам и воспитанию в них духовно–нравственных ценностей, необходимых для полноценного преподавания музыки.

Второй, но не менее важной, чем первая задачей является определение преподавателем музыки внутреннего "мерила", с помощью которого он бы мог реализовать критический анализ, как в профессиональном поле, так и с духовной точки зрения. Чтобы не ошибиться в выборе данного критерия, педагогу–музыканту необходимо "взять на вооружение" проверенные веками православные духовно–нравственные ценности, послужившие стержнем для развития всей Русской культуры и государственности. Причиной тому является не только онтологическая связь всего российского образования с православными традициями прошлых веков, но и насущная необходимость в создании актуальной, не зависящей от внешних вредоносных воздействий, но при этом открытой для восприятия всех прогрессивных тенденций, системы музыкального образования в России, основой которой являлось бы самосовершенствование на основе традиций.

Именно данная необходимость позволяет нам утверждать, что активное использование преподавателем музыки критического анализа в рамках педагогического самонаблюдения является первоочередной задачей в деле преодоления профессиональной деградации педагога–музыканта. Это связано в первую очередь с важностью формирования духовного, "живого" отношения к своей профессии у молодых преподавателей и значимостью стимулирования их старших и более опытных коллег к обретению истинных ценностей в рамках своей профессии, что является залогом защиты первых от профессиональной деградации в будущем, а также её полноценного преодоления вторыми.

Необходимо добавить, что для преодоления профессиональной деградации преподаватель–музыкант должен иметь чёткое понимание того направления, двигаясь по которому он сможет добиться успеха в своей ра-



боте. Здесь важно помнить, что именно центростремительное направление является вектором профессионального развития. Подтверждением этого выступает тот факт, что музыка как искусство – это, прежде всего, духовная субстанция, значение которой познаётся через принятие её ценностей.

Центробежное же движение, то есть движение от духовного начала музыки к исключительному воплощению в ней человеческой самости является ложным путём, ведущим к неизбежной деградации. Именно снижение интереса к своей профессии, невозможность найти неоспоримой внутренней ценности в преподавании музыки, которые являются основными признаками профессиональной деградации, подтверждают порочность центробежного вектора [8].

Стремясь определить значение педагогического самонаблюдения для определения профессиональной деградации педагогом–музыкантом, уместно привести замечание Н.О. Лосского, в котором он отмечает, что "русские люди, заметив какой-либо свой недостаток и осудив его, начинают энергично бороться с ним и благодаря силе своей воли успешно преодолевают его" [7, с. 360]. Это подтверждает, что поиск в себе внутренних препятствий для гармоничного развития и самореализации личности является традиционным для всей Русской культуры и ментальности. Также из этого можно сделать вывод о том, что именно такой способ преодоления профессиональной деградации педагога–музыканта является весьма эффективным при опоре на Русские национально–культурные традиции и духовно–нравственные ценности Православия.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гулыга А.В. Творцы русской идеи. – М., 2006. – 316[4] с.: ил. – (Жизнь замечат. людей: Сер. биогр.; Вып. 1013).
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. [Электронный ресурс] // URL: <http://knigi.link/pedagogicheskaya-psihologiya-uchebniki/metodyi-issledovaniya-pedagogicheskoy-19212.html> (дата обращения 26.07.2016).
3. Ивахненко А.А. Профессиональная деградация учителя детской музыкальной школы: социально–педагогические аспекты. Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия "Педагогика и психология". 2015. №1. Стр. 41. URL: [http://mggu-sh.ru/sites/default/files/ped\\_1-2015fin.pdf](http://mggu-sh.ru/sites/default/files/ped_1-2015fin.pdf) (дата обращения 25.11.2015).
4. Ильин Е.П. Психология для педагогов. – СПб.: 2012. – 640 с.: ил. – (Серия "Мастера психологии").
5. Ильин И.А. Книга раздумий. Я вглядываюсь в жизнь / Ильин Иван Александрович. – Минск, 2014. – 287 с.
6. Ильин И.А. Путь духовного обновления. М., 2012. 447 с.
7. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра. М., 1991.
8. Медушевский В.В. Духовный анализ музыки. Учебное пособие в двух частях. – 2-е изд. – М., 2016. – 632 с., нотн. пр.
9. Рапацкая Л.А., Ивахненко А.А. Профессиональная деградация учителя детской музыкальной школы: причины и следствия. Международный научный журнал "Теория и практика общественного развития". 2015. № 8. URL: [http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\\_zhurnala/2015/8/pedagogics/rapatskaya-ivakhnenko.pdf](http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2015/8/pedagogics/rapatskaya-ivakhnenko.pdf) (дата обращения 07.11.2015).

© А.А. Ивахненко, ( [ivaksasha@yandex.ru](mailto:ivaksasha@yandex.ru) ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Образовательный центр  
"Языки и культуры  
мира"

Открыт набор на  
языковые курсы  
[www.wlc.vspu.ru](http://www.wlc.vspu.ru)

РЕКЛАМА

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДОВ ОЦЕНКИ КАК ОДИН ИЗ ОСНОВНЫХ ФАКТОРОВ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗ-е

### EVALUATION METHODS ENHANCEMENT AS ONE OF THE MAIN ELEMENTS OF INCREASING MOTIVATION TO STUDYING FOREIGN LANGUAGES AT NON-LINGUISTIC HIGHER SCHOOL

*T. Karpova*

#### Annotation

This article deals with the analysis of evaluation and mistakes correction methods while teaching foreign languages at higher school which are provided by foreign linguists. The purpose of this analysis is to reveal the methods and techniques which increase the motivation of the students to study foreign languages.

**Keywords:** evaluation measures; analytical evaluation; diachronic evaluation; split method; dynamic view method; self-correction; peer correction.

*Карпова Татьяна Анатольевна*

*К.п.н., доцент, Финансовый  
университет при Правительстве  
Российской Федерации, Москва*

#### Аннотация

В статье анализируется предлагаемая зарубежными лингвистами методика оценивания и исправления ошибок обучающихся при изучении иностранных языков с целью выявления тех методов и приёмов, которые повышают мотивацию к изучению иностранных языков.

#### Ключевые слова:

Оценочные измерения; аналитическое оценивание; диахроническое оценивание; метод разделения; метод динамичного обзора; метод само- и взаимопроверки.

**М**еханизмы мотивации к обучению иностранному языку студентов неязыковых вузов зависят как от внешних факторов (социальных, психологических, экономических), так и от внутренних (от условий образовательной среды вуза). Несмотря на множество факторов, влияющих на мотивацию к изучению иностранных языков, многое зависит от личности самого преподавателя, насколько он способен создать необходимую психологически комфортную атмосферу на занятиях. Многолетний опыт работы в неязыковом вузе показывает, что значительно повысить мотивацию студентов можно путем совершенствования методов оценки и методов исправления ошибок обучающихся.

В сложившейся традиционной образовательной системе требовательный преподаватель, тщательно исправляющий каждую ошибку студента как в процессе говорения, так и при выполнении письменных заданий, считается необходимой нормой. Более того, преподаватель вынужден сравнивать успехи студентов друг с другом на протяжении всего курса обучения, подчиняясь балльно-рейтинговой системе, принятой в большинстве вузов. Зачастую такие усилия, направленные на оценивание результатов обучающихся, приносят наряду с позитивными результатами, также и негативные последствия, влияющие на мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка. Преподаватель, отслеживающий и фиксирующий любую ошибку, и при этом не поощряющий и не акцентирующий внимание на достижениях, негативно воздействует на самооценку и уверенность даже успешных студентов, что, безусловно, не способствует повышению мотивации к обучению иностранных языков. Обсуждение и оценка своего стиля корректировки будет полезной и эффективной для любого преподавателя, а использование альтернативных способов исправления ошибок также, как и методов установления межличностного контакта, будут способствовать улучшению продуктивности и эффективности занятий по иностранному языку, созданию благоприятной психологически комфортной атмосферы, позволяющей преодолеть трудности и достигнуть качественно нового уровня владения иностранным языком.

В современной методике преподавания иностранных языков существуют многочисленные методы оценивания [1, 2, 3, 8]. В данной статье будет представлен обзор зарубежной методической литературы, посвящённой методам оценивания.

Ряд зарубежных лингвистов (L.Bachman, G.Henning) представляют два типа оценочных измерений (evaluation measures): соответствующие норме и соответствующие определенным критериям. Первый тип оценочных изме-

Ряд зарубежных лингвистов (L.Bachman, G.Henning) представляют два типа оценочных измерений (evaluation measures): соответствующие норме и соответствующие определенным критериям. Первый тип оценочных изме-

рений оценивает продуктивность работы студента путем сравнения его достижений с результатами других студентов группы (от худшего к лучшему) [4, с.72–74]. При использовании данного типа оценочных измерений обучающийся все время сравнивается с одними и теми же "конкурентами", так как состав группы обычно фиксированный. Негативное воздействие такого метода оценки сказывается как на успешных, так и на отстающих студентах. Первые могут почувствовать себя слишком самоуверенными и не проявлять активность в дальнейшем, понимая отставание в оценке других студентов. Последние станут молчаливыми и замкнутыми, потеряют интерес и уверенность в себе и, скорее всего, перестанут стремиться преуспеть. Следовательно, измерения, основанные на соответствии некоей норме, не являются мотивирующим фактором для успешного обучения иностранному языку. Вторым типом оценочных измерений являются измерения, соответствующие определенным критериям, которые оценивают эффективность работы студента, сопоставляя результаты с определенной шкалой уровней овладения коммуникативной компетенцией. Студенты оцениваются в соответствии с образовательными стандартами, а не друг с другом. Оценивание, направленное на достижение определенных целей, соотносит продуктивность деятельности студентов по совершенствованию уровня владения иностранным языком с конкретными задачами для данного курса или блока занятий [6, с.195]. Этот метод имеет целый ряд преимуществ. Прежде всего, он дает всем студентам шанс преуспеть, в то время как преподаватель может ставить задачи и последовательно выполнять их. Данный метод также позволяет ставить долгосрочные цели по развитию положительной самооценки студентов и способности адекватно судить о своих знаниях и навыках.

Надо полагать, что оценивание, соответствующее определенным целям, должно стать интегративной частью повседневного процесса обучения, так как позволяет отслеживать результаты, соотносимые с задачами, заложенными в курс обучения на этапе планирования. Компетентный преподаватель будет не только тщательно разрабатывать каждое занятие, но и регулярно проверять эффективность используемых им методов обучения и оценивания. При этом, безусловно, не следует предъявлять невыполнимых требований, необходимо отталкиваться от особенностей каждой учебной группы, следует подвергать постоянной проверке и корректировке продуктивность обучающей деятельности как студентов, так и самих преподавателей. Если поставлены реальные цели, соответствующие определенным стандартам, и если методы обучения достаточно эффективны, большинство студентов смогут соответствовать необходимым требованиям и таким образом смогут повысить свой уровень владения иностранным языком, несмотря на первоначальный пробел в знаниях.

Следует также отметить, что в зарубежной методической литературе существует так называемое аналитиче-

ское оценивание (analytical evaluation), которое подразумевает детальное изучение характера ошибок студентов и выработку соответствующих методов корректировки [7]. Цель такого вида оценки – показывать степень прогресса обучающегося и указывать на необходимость дальнейшей работы по совершенствованию языковых навыков. Рассмотрим пример применения аналитического оценивания в процессе обучения правильному произношению. Студенты по просьбе преподавателя записывают свое монологическое высказывание, а затем преподаватель тщательно анализирует допущенные фонетические ошибки. В результате детального анализа можно сделать несколько выводов. Иногда первоначальное и общее впечатление от речи студента может быть ошибочным, так как может быть следствием всего нескольких проблем, связанных, например, с неправильным произнесением или проглатыванием окончаний слов, постановкой неверного ударения или неспособностью идентифицировать отделенные звуки из-за особенностью родного языка. Студенты, которые обычно стесняются своего произношения, могут обрести уверенность, прояснив для себя, что для улучшения их фонетических навыков им не нужно исправлять огромное количество ошибок, а необходимо преодолеть лишь несколько индивидуальных привычек или особенностей произношения. Как показывает педагогический опыт, студенты положительно откликаются на подобное внимательное отношение к их ошибкам, такая обратная связь подразумевает конкретные предложения по совершенствованию языковых навыков, а не негативные высказывания по поводу неправильного произношения. В отличие от комплексного оценивания, аналитическое оценивание выделяет специфические аспекты процесса обучения иностранному языку, давая преподавателю возможность распознавать причины ошибок студентов и предложить эффективные способы решения проблемы.

Некоторые зарубежные исследователи выделяют способы оценивания работы студентов с учетом их индивидуально-личностных особенностей: диахроническое оценивание (diachronic evaluation), подразумевающее отслеживание развития языковых навыков и сравнение результатов различных этапов процесса обучения с целью выявления положительной или отрицательной динамики; оценивание методом разделения (split method), характеризующееся тем, что оцениваются сильные и слабые стороны каждого студента отдельно друг от друга и никогда не вешается ярлык "слабый", "медленный", "безнадежный"; оценивание методом динамичного обзора (dynamic view method), акцентирующий внимание на достижениях обучающихся в течение каждого дня, при этом студенты должны, безусловно, чувствовать, что преподаватель настроен на их успех и готов помочь в достижении поставленных целей [5].

На данный момент в зарубежной методике преподавания иностранных языков широко распространены такие способы исправления ошибок, как исправление оши-

бок преподавателем (teacher-correction), самопроверка (self-correction), взаимопроверка (peer correction) [9, с. 68]. Рассмотрим подробнее два последних способа. Self-correction является эффективной способностью студента идентифицировать ошибку и исправить ее самому. Приобретение такого навыка требует времени и постоянной вовлеченности обучающегося в процесс исправления ошибок. Преподаватель может использовать невербальные средства (жесты, мимику), давая студенту возможность исправить ошибку самому, не прерывая речь и не сбивая его с мысли. Self-correction может способствовать улучшению запоминания, так как студенты вовлечены непосредственно в процесс обучения, и это активизирует механизмы долговременной памяти. Многие исследователи полагают, что при использовании метода взаимопроверки, когда студенты корректируют друг друга, выполняя задание в паре, то они не испытывают психологического дискомфорта и на поправки сверстника реагируют более позитивно; данный метод считается менее стрессовым, так как исключает официальное оценивание учителем [9]. Чаще всего данная методика применяется для отработки навыков письменной речи, однако может быть использована и в ходе выполнения заданий на развитие навыков говорения. Во время взаимопроверки преподаватель передает функцию корректировки обучающимся, лишь наблюдая и направляя процесс обсуждения. Peer correction помогает преодолеть стеснение, поощряет смелость, высказывая свое мнение и приводя аргументы; позволяет студентам с низким уровнем владения иностранным языком почувствовать уверенность в своих силах. Кроме того, принятие совместного решения по составлению речевого высказывания помогает в процессе подбора правильных языковых форм, при этом восприятие идей партнера является эффективным

способом проверки своих знаний. Такой способ корректировки экономит время преподавателя и студентов, а также преподаватель получает возможность проанализировать пробелы в знаниях студентов. Привычка исправлять ошибки, работая в парах и проявляя уважение к чувствам и мыслям друг друга, позволяет учиться партнерским отношениям, взаимовыручке и ответственности за свои действия.

В заключении хотелось бы отметить, что совершенствование в изучении иностранного языка является процессом бесконечным и трудоемким, и, безусловно, невозможно обойтись без исправлений, замечаний и выставления оценок и баллов, но подходить к этому нужно крайне деликатно, учитывая индивидуально-личностные особенности обучающихся. Необходимо фокусироваться на успехах и достижениях студентов в большей степени, чем на их неудачах и ошибках, так как процесс овладения языком связан с преодолением целого ряда трудностей, с корректировкой фонетических, грамматических, лексических ошибок и неточностей. Поощрение усилий и пусть небольших продвижений вперед поможет установить межличностный контакт между преподавателем и студентами, поможет обучающимся обрести уверенность в себе, выработать положительную самооценку, сделать обучение приятным, что повлечет за собой повышение мотивации. Очевидно, что отношение к изучаемому предмету складывается в том числе, и через восприятие личности преподавателя: только позитивно настроенный, владеющий психологическими приемами воздействия на обучающихся педагог способен ставить адекватные задачи, учитывать индивидуально-личностные особенности обучающихся, замечать любые усилия и продвижения вперед, поддерживать мотивацию к обучению иностранных языков на высоком уровне.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Восковская А.С. К вопросу о разработке системы оценочных средств, определяющих уровень сформированности межкультурной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов / *Аксиология иноязычного образования*. Выпуск 3. – М.: АПК и ПРО, 2016. – С.360–366.
2. Мельничук М.В. Современные проблемы контроля качества высшего образования // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Экономика и право. – 2016. – № 7. – С. 40–43.
3. Мельничук М.В. Самоактуализация в процессе обучения иностранному языку в лингвистическом вузе // *Педагогический журнал* – 2016. – Т. 6. – № 5А. – С. 151–160.
4. Bachman L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 420 pp.
5. Ellis R. *The Study of Second Language Acquisition*. – Oxford University Press, 2003. – 824 pp.
6. Henning G. *A Guide to Language Testing: Development, Evaluation and Research*. – CreateSpace Independent Publishing Platform, 2013. – 198 pp.
7. Lopes L.S. *Alternative Assessment of Writing in Learning English as a Foreign Language: Analytical Scoring and Self-assessment*. – Virtual Commons, the open-access institutional repository of Bridgewater State University, Bridgewater, Massachusetts, 2015. – 54 pp.
8. Melnichuk M.V., Osipova V.M. Cooperative learning as a valuable approach to teaching translation // *XLinguae*. – 2017. – Т. 10. – № 1. – С. 25–33.
9. Mishra K. *Correction of Errors in English. A Training Course for the Teachers of English as a Second Language*. – New Deli, 2005. – 195 pp.

## РЕЗУЛЬТАТЫ АПРОБАЦИИ ПРОГРАММЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ КСЕНОФОБИЧЕСКИХ УСТАНОВОК СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

### THE RESULTS OF THE TESTING PROGRAM OF OVERCOMING THE XENOPHOBIA SETTINGS OF THE STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY

*T. Kuprienko  
E. Dubitskaya*

#### Annotation

The article presents the results of research and experimental testing of a specially designed program aimed at overcoming the xenophobia settings of the students of pedagogical university. It is shown that purposefully organized formation of cognitive, operational and psychological components of professional readiness of future specialists in psychological, pedagogical and social pedagogical profiles in the context of overcoming their own xenophobic attitudes in order to increase the level of effectiveness of future professional activity has proved its effectiveness.

**Keywords:** xenophobia, professional education, the program of overcoming the xenophobia settings.

*Куприенко Тарас Павлович*  
Аспирант,  
Московский педагогический  
государственный университет  
*Дубицкая Елена Александровна*  
К.п.н., доцент,  
Московский педагогический  
государственный университет

#### Аннотация

В статье изложены результаты опытно-экспериментальной апробации специально разработанной программы, направленной на преодоление ксенофобических установок студентов педвуза. Показано, что целенаправленно организованное формирование когнитивного, операционального и психологического компонентов профессиональной готовности будущих специалистов психолого-педагогического и социально-педагогического профилей в контексте преодоления их собственных ксенофобических установок с целью повышения уровня эффективности будущей профессиональной деятельности доказало свою результативность.

#### Ключевые слова:

Ксенофобия, профессиональное образование, программа преодоления ксенофобических установок, студентов педагогического ВУЗ-а.

Как известно, ксенофобия является социально конструируемым феноменом и усваивается в результате социализации как негативное отношение к "чужим", приводящее к дискриминации лиц, попадающих в категории "чужой", "не свой". По этой причине минимизацию внутриличностных ксенофобических установок следует начинать с проработки собственных националистических, этнических и прочих проявлений и переживаний, привлекая к данному процессу формирование (при необходимости – корригирование) когнитивного и операционального компонентов профессиональной готовности будущих специалистов социально-педагогического и психолого-педагогического направлений.

Исходя из исследования содержания и степени выраженности ксенофобических установок студентов педвуза, можно заключить, что показатели наличия и выраженности ксенофобических установок студентов педагогического вуза невозможно считать идеальными, из чего становится очевидной целесообразность разработки и внедрения программы преодоления ксенофобических установок студентов педвуза [3].

Эмпирическую базу апробации разработанной нами программы составили 100 студентов IV и V курсов факультета педагогики и психологии ФГБОУ ВО "Московский педагогический государственный университет".

Целью данной программы является формирование теоретических представлений о содержании толерантности как социально-психологического и социально-педагогического феномена; формирование навыков диагностики толерантности и умений использования психолого-педагогических методов в области этнической, религиозной и гендерной толерантности, а также содействие становлению у студентов ключевых профессионально-личностных компетенций.

*В результате прохождения программы решаются следующие задачи:*

1. Образовательные задачи (соответствующие когнитивному и операциональному компонентам профессиональной готовности).
2. Развивающие задачи (соответствующие личностному компоненту профессиональной готовности).

Разработанная нами программа преодоления ксенофобических установок студентов педвуза включает в себя три блока: диагностический, информационный и коррекционно-развивающий, рассчитанных на 36 академических часов аудиторной работы (2 академических часа в неделю в течение семестра).

В содержание диагностического блока входят стартовая (с целью определения входящих условий программы) и итоговая (с целью обоснования эффективности или неэффективности программы) психолого-педагогические диагностики общего уровня толерантности личности; форм и степени выраженности конкретных групп ксенофобических установок; степени социальной дистанции; типа этнической идентичности; общего представления студентов о сути феномена ксенофобии и путях ее преодоления.

Информационный блок реализуется в течение 24 академических часов аудиторной работы в форме лекционно-семинарских занятий и направлен на достижение следующих образовательных задач программы: введение в предмет и проблематику социальной психологии и педагогики толерантности; ознакомление с основными психолого-педагогическими концепциями толерантности; формирование умений и навыков, необходимых для диагностики толерантности на различных уровнях функционирования; формирование умений и навыков, необходимых для развития толерантности у различных групп.

*Темы данного блока объединены (укрупнены) в четыре раздела:*

- "Раздел 1. Толерантность как психолого-педагогический феномен",
- "Раздел 2. Технологии диагностики толерантности",
- "Раздел 3. Психолого-педагогические методы формирования толерантности",
- "Раздел 4. Социально-психологический тренинг как технология формирования толерантности".

Структура лекций и семинаров в процессе реализации программы может быть выстроена разнообразными способами и с привлечением различных методов и средств обучения. В ходе нашего исследования содержание информационного блока было выстроено в соответствии с принципами и методами когнитивной технологии обучения М.Е. Бершадского, представляющей собой образовательную технологию, которая является общепедагогической предметно независимой индивидуально ориентированной образовательной технологией, обеспечивающей понимание субъектом образовательного процесса окружающего мира путём формирования системы когнитивных схем, необходимых для успешной адаптации к жизни в современном информационном обществе [1].

Коррекционно-развивающий блок осуществляется в течение 12 академических часов аудиторной работы и направлен на достижение следующих образовательных и развивающих задач программы: формирование навыков практического применения психолого-педагогических методов развития этнической, религиозной и гендерной толерантности; установок на толерантное взаимодействие и на необходимость создания толерантной среды, собственно преодоление внутриличностных ксенофобических установок у будущих специалистов психолого-педагогического и социально-педагогического профилей; межличностной толерантности у студентов педвуза, выработке потребности и начальных умений исследовательской и моделирующей деятельности в области формирования толерантности.

Данный блок состоит из двух частей и включает в себя, соответственно, серию из четырех тренинговых занятий (в объеме 8 академических часов аудиторной работы) и двух практико-ориентированных занятий (в объеме 4 академических часов аудиторной работы), в которых основным методом работы является метод проблемных кейсов.

Содержание тренинговой части разработано с привлечением элементов тренинговых программ Г.У. Солдатовой "Может ли другой стать другом?" и А.Г. Козловой "Обучающий тренинг по формированию толерантности" и направлено на достижение следующих подзадач: осознание и трансформация индивидуальных этнических стереотипов; осознание имеющегося опыта дискриминации по признаку этнической или расовой, конфессиональной принадлежности, разрядка связанных с дискриминацией чувств; осознание возможности выхода за пределы этнических стереотипов, работа с чувствами беспомощности, возникающими в ситуациях подавления по признаку пола. [2; 5].

С целью закрепления практических профессиональных навыков в содержание коррекционно-развивающего блока были также включены практико-ориентированные занятия, основанные на работе с культурными ассимиляторами и проблемными кейсами, состоящими из описания практических ситуаций, которые могут возникнуть в ходе профессиональной деятельности будущих специалистов психолого-педагогического и социально-педагогических профилей.

Таким образом, избранный подход к структурной и содержательной организации программы способствует преодолению ксенофобических установок студентов педвуза и обеспечивает целенаправленно организованное и комплексное формирование каждого компонента профессиональной готовности будущих специалистов психолого-педагогического и социально-педагогического профилей в рамках обозначенного в данном исследовании.

довании контекста: когнитивного (соответственно, информационный блок программы), операционального и психологического (соответственно, коррекционно-развивающий блок программы).

С целью оценки эффективности разработанной и реализованной нами программы по преодолению ксенофобических установок студентов педвуза была проведена повторная диагностика содержания и степени выраженности ксенофобических установок. Для повторной диагностики использовались те же методики, что и на констатирующем этапе исследования [4].

Анализ данных, представленных на **рис. 1**, показал положительную динамику роста количества студентов с высоким индексом толерантности на фоне снижения количества студентов, продемонстрировавших низкий уровень толерантности, что говорит о повышении уровня толерантности, т.е. об определенном уровне преодоления ксенофобических установок студентов педвуза.

Качественный анализ полученных при повторной диагностике результатов позволяет отметить положительную динамику роста толерантности у студентов по каждой из субшкал. Отмечено существенное снижение количес-

тва студентов, продемонстрировавших низкий уровень этнической и социальной толерантности.

Анализ данных, отраженных на **рис. 2**, показывает положительную динамику роста уровня толерантности студентов после прохождения разработанной в рамках данного исследования программы: при повторной диагностике отмечено полное отсутствие студентов, продемонстрировавших низкий уровень толерантности по методике "Вопросник для измерения толерантности".

Расчет критерия Манна-Уитни.  $U_{кр}(0.05) = 5,65$  показал наличие статистической значимости в динамике показателей уровня толерантности, полученных по данной методике.

Качественный анализ полученных при повторной диагностике ответов также выявил существенное снижение степени выраженности ксенофобических установок (см. **табл. 1**):

Таким образом, отмечено существенное снижение степени выраженности ксенофобических установок в области этнофобии и религиозных фобий у студентов после обучения по разработанной нами программе, что

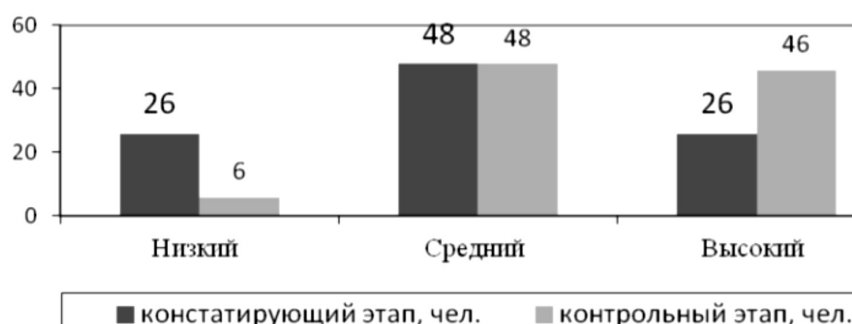


Рисунок 1. Результаты количественной оценки показателей толерантности по экспресс-опроснику "Индекс толерантности".

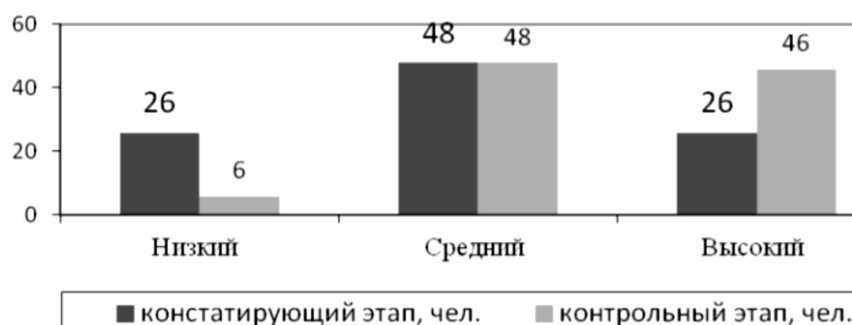


Рисунок 2. Результаты количественной оценки показателей толерантности при повторной диагностике по методике "Вопросник для измерения толерантности".

Таблица 1.

Разновидности ксенофобии по объекту, выявленные у студентов.

Тип ксенофобии	Количество студентов, согласившихся с данными высказываниями, чел. (%)		Высказывания, позволяющие судить о наличии данной разновидности ксенофобии
	Конст-ий эксп-т	Контр-ый эксп-т	
Этнофобии	52 (52%)	4 (4%)	Есть нации и народы, к которым трудно хорошо относиться.
	20 (20%)	2 (2%)	Человек другой культуры обычно пугает или настораживает окружающих.
	50 (50%)	10 (10%)	Люди с другим цветом кожи (другой расы) могут быть нормальными людьми, но в друзья я предпочел бы их не брать.
	30 (30%)	2 (2%)	Большинство преступлений в нашем городе совершают приезжие.
Религиозные фобии	16 (16%)	4 (4%)	Мне трудно представить, что моим другом станет человек другой веры.
	10 (10%)	0 (0%)	Истинной может быть только одна религия.
Социальные фобии	6 (6%)	0 (0%)	Меня раздражают писатели, которые используют чужие и незнакомые слова.
	60 (60%)	20 (20%)	Когда я вижу неопрятных, неряшливых людей, они вызывают у меня неприязнь и отвращение.
	50 (50%)	10 (10%)	Человек с иной точкой зрения обычно вызывает у меня раздражение.

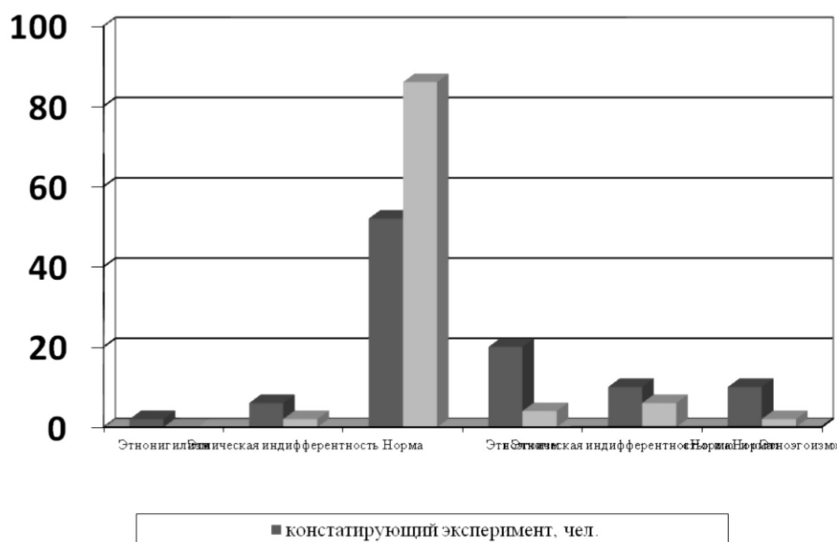


Рисунок 3. Результаты диагностики типа этнической идентичности.

позволяет говорить об ее эффективности. Помимо этого, анализ данных, представленных на рис. 3, показывает, что обучение студентов по разработанной нами программе благоприятно сказалось на самоопределении типа их этнической идентичности, что выражено в

существенном росте количества студентов с положительной этнической идентичностью на фоне уменьшения количества студентов, характеризующихся этнонигилизмом, этнической индифферентностью, этноэгоизмом.



Для оценки статистической значимости полученных изменений также был проведен расчет критерия Манна-Уитни.  $U_{кр}(0.05) = 2,95$ , который показал наличие статистической значимости в динамике показателей уровня этнической идентичности, полученных на констатирующем и контрольном этапах диссертационного исследования.

При обобщении всего вышесказанного становится очевидным тот факт, что специально разработанная программа, которая направлена на формирование теоретических представлений о содержании ксенофобии и

толерантности как социально-психологического и социально-педагогического феномена, на формирование навыков диагностики толерантности и умений использования психолого-педагогических методов в области этнической, религиозной и гендерной толерантности, а также на формирование ключевых профессионально-личностных компетенций, действительно способствует преодолению ксенофобических установок студентов педвуза.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадский М. Е. Когнитивная технология обучения : теория и практика применения / М. Е. Бершадский. – М. : Издательство Сентябрь, 2011. – 256 с.
2. Козлова А. Г. Обучающий тренинг по формированию толерантности : учебно-методическое пособие / А. Г. Козлова, Н. Б. Лисовская, М. С. Игнатенко. – СПб. : Издательство РГПУ, 2009. – 1 электронный оптический диск (CD-ROM).
3. Куприенко Т. П. Исследование содержания и степени выраженности ксенофобических установок студентов педвуза / Т.П. Куприенко // Педагогика и психология : актуальные вопросы теории и практики : материалы IV Междунар. научн.-практ. конф. – 2015. – С. 82–86.
4. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой. – М. : Издательство Смысл, 2008. – 176 с.
5. Солдатова Г. У. Может ли другой стать другом? Тренинг по профилактике ксенофобии / Г. У. Солдатова, А. В. Макаруч. – М. : Издательство Генезис, 2006. – 256 с.

© Т.П. Куприенко, Е.А. Дубицкая, ( kalikagai@gmail.com ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



Московский педагогический государственный университет

## ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ К ПЕРЕВОДУ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

### FEATURES OF MOTIVATION TO THE TRANSLATION OF AUTHENTIC TEXTS IN THE ENGLISH LANGUAGE

*H. Nikulina*

#### Annotation

Authentic materials are an example of the language, which is used by its speakers to communicate with each other, the use of which allows you to recreate a foreign language environment. Understanding foreign speech gives students a special sense of satisfaction and enhances their motivation.

**Keywords:** authentic materials, transformability, variably-invariant part of the text, the combination of senses, the secondary communication.

*Никулина Елена Валентиновна*

*К.и.н., доцент, Институт  
сервиса, туризма и дизайна филиал  
Северо-Кавказского Федерального  
Университета в г. Пятигорске*

#### Аннотация

Аутентичные материалы представляют собой образец того языка, которым пользуются его носители в общении друг с другом, использование которых позволяет воссоздать иноязычную среду. Понимание иноязычной речи дает учащимся особое чувство удовлетворения и способствует повышению их мотивации.

#### Ключевые слова:

Аутентичные материалы, трансформируемость, вариативно-инвариантная часть текста, комбинированность смыслов, вторичная коммуникация.

**М**ы живём в эпоху глобализации, которая понимается как процесс всемирной экономической, политической, культурной и религиозной интеграции и унификации. Из этого следует повышенные требования к вербальной коммуникации, в том числе и межнациональной, требующей знания иностранного языка. Отсутствие мотивации к изучению иностранного языка может стать большой проблемой. Именно мотивированный человек лучше использует свои способности, новые возможности и технические средства, что приводит к получению желаемого результата.

Из вышесказанного следует, что самым важным элементом, обеспечивающим выполнение поставленных целей, является мотивация. Мотивация как физиологический механизм исследует потребности и условия их возникновения. При феноменологическом подходе мотивы рассматриваются как осознанные побуждения, цели, намерения, волевые процессы. Мотивация как энергетическая функция означает распределение энергии человека. Гипотетический подход утверждает, что мотивация есть связь между стимулом и реакцией. Согласно формалистическому подходу, мотивация – максимизация целевой функции при принятии решений в поле альтернатив. В соответствии с атрибутивным подходом, мотивация – это процесс приписывания исходу действия подходящего мотива. В рамках динамического подхода мотивация рассматривается как регулирующая сила многих факторов. Выделяются также принцип драйва–

навыка (мотивация – это ассоциативный процесс научения, выученное поведение) и подход ожидания – ценность (мотивация – это рациональное взвешивание ожиданий и ценностей) [1].

На современном этапе перевод начинает выполнять социокультурные функции, когда выбор текста обусловлен в меньшей степени культурно-политическими требованиями, а в большей – внутренними потребностями переводчиков. В последнее время увеличилось количество тех, кого можно назвать "электронными" переводчиками, у которых отсутствует специальное филологическое образование, а работа с текстом идет исключительно в соответствии с собственными убеждениями, как и что надо переводить. Это обусловлено темпом социального развития общества и растущей потребностью общения.

В основе той или иной модели перевода лежат следующие принципы: перевод как деятельность включает текст перевода как результат переводческой деятельности во вторичную коммуникацию, когда текст оригинала получает новую жизнь в чужой для него системе переводящего языка. Множественность переводов вызвана таким свойством текста как трансформируемость в вариативно-инвариантной части текста, что в результате приводит к построению разных проекций текста у переводчиков. Текст оригинала признается моделирующей системой для всех его переводов, которые уславлива–

емся считать формально тождественными друг другу, и является эталоном, задающим закономерности структуры. Инвариантом перевода будем называть то, что остается, как характеризующая текст оригинала постоянная величина, неизменным при переводческих (межъязыковых, межкультурных и т.д.) преобразованиях. В рамках существующих моделей перевода под инвариантом перевода понимаются разные понятия. В зависимости от подхода в каждой из моделей перевода выделяются различные понятия инварианта.

В модели закономерных соответствий выделены три категории соответствий: эквиваленты (не зависят от контекста как постоянные равнозначные соответствия), контекстуальные (вариантные) соответствия и переводческие трансформации. Под инвариантом перевода понимается понятийная часть знака. Согласно жанровой теории перевода инвариант представлен жанровыми особенностями, которые подлежат воспроизведению в системе принимающей культуры и литературы. В интерпретационной теории перевода под инвариантом понимают образную систему оригинала, национальный колорит и национальную ментальность. Смысловые варианты художественного текста определяются риторическим контрастом, амбивалентностью и комбинированностью смыслов. В рамках данной модели инвариантом или системой инвариантов назван поэтический мир автора текста, реализующийся через мотивы, темы, их разновидности и совмещения. Сохранение набора ключевых слов оригинала обеспечивает смысловую наполненность текста, что дает в итоге равноценность двух текстов – оригинала и перевода. Текст становится неким культурным феноменом, истоки которого связаны со словом, в котором преломляется привычное понимание вещей.

Через текст учащиеся усваивают новые знания, ценности, носителей изучаемого языка, т.е. формируется культуроведческая компетенция. Отражение в текстах живой реальной жизни вызывает интерес учащихся, готовность обсуждать материал, вступать в дискуссию. Объяснение такого рода информации, заключенной в тексте, является эффективным средством привлечения внимания учащихся к реальной действительности, способствует формированию лингвострановедческой и интеркультурной компетенции, дает возможность сравнивать и находить различное и общее в реалиях, положительно влияет на личность – эмоциональное состояние учащихся, обеспечивает возможность одновременного обращения к языку и культуре. Лингвострановедческого комментария требуют также некоторые устойчивые словосочетания фразеологического и нефразеологического характера, афоризмы и перифразы. Кроме того, аутентичные тексты характеризуются живой интонацией разговорной речи, естественной эмоциональностью, за-

полнителями пауз – характерные признаки естественно-неформального общения. В то же время аутентичный материал несет в себе определенные трудности, требующие преодоления, например, сложность языкового материала. Для аутентичной разговорной речи естественными являются недоговоренность, эллиптичность, использование сокращенных форм. В то же время признаками аутентичности страноведческих и научно-культурных текстов являются строгая логическая взаимосвязь отдельных частей, последовательность изложения, развернутость высказывания, наличие терминов и имен собственных. Аутентичный текст, как никакой учебный текст, отличается своей избыточностью [5].

В обоих случаях это материал, не обработанный и не адаптированный преподавателем – методистом. Н.Б. Параева и Е.А. Колесникова вслед за Е.В. Носович и Р.П. Мильруд выделяют следующие критерии аутентичности: – культурологическая аутентичность – предполагает знакомство с культурой стран изучаемого языка, с особенностями быта и менталитета их граждан. Это позволяет осуществлять важнейшие задачи, стоящие перед преподавателями иностранного языка: обучать языку и обучать культуре; – информационная аутентичность – предполагает наличие новой информации, которая должна заинтересовать реципиента. Разнообразие тематики увеличивает познавательную значимость иностранного языка как учебного предмета; – ситуативная аутентичность – предполагает естественность ситуации, интерес носителей языка к заявленной теме, естественность ее обсуждения; – аутентичность национальной ментальности – отражает национальную специфику той страны, для которой предназначается материал.

Как правило, автор текста и реципиент являются представителями различных по своей сути культур с несходными социальными стереотипами и ценностями, что нужно принимать во внимание при организации учебного процесса; – реактивная аутентичность – это способность текста вызвать аутентичные эмоции, мыслительный, речевой отклик. Реактивная аутентичность достигается в тексте разнообразными средствами: междометия, восклицательные предложения, риторические вопросы, усиленные конструкции; – аутентичность оформления – в аудиотекстах это звуковой ряд: шум транспорта, разговоры прохожих, звонки телефона, без этого работа с текстом теряет свойства реальной коммуникации, которая всегда происходит в конкретных обстоятельствах с конкретными людьми; – аутентичность заданий к тексту – аутентичные задания стимулируют взаимодействие с текстом, они основаны на операциях, которые совершаются во внеучебной среде при работе с источниками информации. Задание, сформулированное соответствующим образом, может придать более мотивированный, естественный характер работы с текстом [2; 4; 5].

Одним из достоинств использования аутентичных текстов является создание мотивации. Оригинальные тексты являются как бы компенсацией для изучающего иностранный язык за его труд, придавая в то же время уверенность в своих силах, что можно проиллюстрировать словами "Все мои усилия были не напрасны, если я понимаю текст, который мне специально не предназначается, не учитывает мой уровень знаний языка" [3]. И так, многие авторы признают, что аутентичность является одним из требований, которому должен отвечать текст, и при отборе текстов для обучения иностранному языку на старшем этапе обучения предпочтение отдается именно аутентичным и оригинальным текстам.

*В учебном процессе аутентичные аудитивные тексты выполняют следующие функции:*

1. образовательная, которая включает в себя обучающую, стимулирующую, семантизирующую, стандартизирующую и контрольнокорректирующую;

2. развивающая, т.е. функция развития механизмов памяти, внимания, мышления, антиципации и личностных качеств обучающего;

3. функция воспитательного воздействия, которая является единством функций воспитания эстетических качеств и воспитания уважения к культуре народа страны изучаемого языка.

В качестве аудитивных текстов можно использовать следующие аутентичные аудитивные материалы: – озвученные литературные тексты; – песни, теле- и радиопередачи; – тексты сферы бытового общения. Опыт отечественных и зарубежных преподавателей показывает, что включение в процесс обучения аудированию неадаптированных литературных текстов и лирических произведений вызывает у учащихся возникновение феномена приобщения к различным речевым стилям и создает эффект погружения в реальную речевую стихию изучаемого языка.

В то же время при отборе текстов следует уделять внимание аутентичным устным текстам разговорного стиля повседневного общения, т.к. этим стилем пользуются люди всех возрастов и профессий. Тексты сферы бытового общения отличаются большой эмоциональной насыщенностью, носящий естественный, непосредственный характер. Учащимся всегда интересно прослушать текст на иностранном языке, который повествует о знакомых им жизненных ситуациях. Для данного стиля характерна также непосредственная контактность, и синхронность общения, что связано с использованием диалогической формы и преимущественно устной речи.

Следует отметить, что эффективным стимулом устного аудирования является внесение в аудиотексты

элементов юмора. Юмор способствует созданию атмосферы непринужденности, релаксации. Психологическая разрядка, возникающая благодаря юмористическим средствам, определенным образом нейтрализует напряжение, связанное с декодированием трудных моментов [5].

Из всего выше сказанного можно сделать следующие выводы: аутентичные материалы представляют собой образец того языка, которым пользуются его носители в общении друг с другом, использование аутентичных материалов позволяет воссоздать иноязычную среду на уроке, звучащая иноязычная речь демонстрирует нормы аутентичного речевого поведения, понимание иноязычной речи дает учащимся особое чувство удовлетворения и способствует повышению их мотивации.

Для достижения поставленной цели мотивированный человек должен учитывать некоторые факторы влияющие на мотивацию. Мотивация должна быть долгосрочной. Интерес к иностранному языку не должен быть подвержен постепенному угасанию, при таких факторах как: возникновение трудностей на различных этапах обучения, либо переключение внимания и концентрации учащегося на иные, более интересные, по его мнению, дела. Общее правило здесь состоит в том, чтобы на каждом этапе занятий ставить себе такую цель, которую реально можно достичь в течение трех, максимум четырех месяцев. Очень важно строго определить эту цель, чтобы ее достижение подбодрило, подвигло на новые достижения.

Необходимость – другой фактор, помогающий нам в занятиях. То есть поставленная цель должна иметь практический характер и быть полезной в определенном периоде времени. Например, когда туристу необходимо изучить язык перед поездкой за рубеж, или приходится объясняться с иностранцами на их языке. Нередко встречается и просто общий, врожденный либо приобретенный, интерес к какому-либо языку, народу или стране.

На снижение мотивации напрямую влияют следующие причины: низкий уровень знаний, отсутствие стимуляции интереса к учебной деятельности и, прежде всего, приемов самостоятельного приобретения знаний, а также, в редких случаях не сложившиеся отношения с коллективом учащихся. На уровень интереса влияет и положение науки в обществе, ее престижность. Очень большую роль играют методы преподавания учебного предмета и состояние учебников и учебных пособий.

Групповая форма "втягивает" в активную работу даже "пассивных", слабо мотивированных учащихся, так как они не могут отказаться выполнять свою часть работы,

не подвергнувшись обструкции со стороны товарищей [2, с. 198–199]. Важно, чтоб в оценке давался качественный, а не количественный анализ учебной деятельности учащихся, подчеркивались положительные моменты, сдвиги в освоении учебного материала, выявлялись причины имеющихся недостатков, а не только констатировать их наличие [6].

Демократический стиль педагога способствует "внутренней" мотивации, авторитарный стиль формирует "внешнюю" мотивацию.

Эта система вовлекая студента в работу и своевременную, продуктивную и качественную работу, даёт ему

мотивацию в виде места в рейтинге успеваемости группы.

Для поддержания устойчивого интереса к английскому языку процесс обучения для учащегося должен быть жизненно, лично важным. Он должен побуждаться не только этическими, а прежде всего коммуникативно-познавательными мотивами.

*Ход и успешность обучения должны быть самоконтролируемыми, доставлять удовлетворение. Предметное содержание (тексты, проблемы, вопросы) должно быть реалистично, близко и понятно учащемуся. [7].*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ответственность в системе управления (вопросы теории и практики). М., 1987.
2. Колесникова, Е.А. Обучение аудированию с письменной фиксацией существенной информации студентов первого курса языкового педагогического вуза (английский язык): Дис. ... канд. пед. наук / Е.А.Колесникова. – М., 2009.
3. Носович, Е.В., Мильруд, Р.П. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В.Носович, Р.П.Мильруд //Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1999. – № 1. – С. 11–18
4. Носович, Е.В., Мильруд, Р.П. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В.Носович, Р.П.Мильруд //Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1999. – № 1. – С. 11–18
5. Параева, Н.Б. Обучение аудированию аутентичных текстов на немецком языке учащихся VII класса средней школы: Дис. ... канд. пед. наук / Н.Б. Параева. – СПб., 2001. – С.91–106
6. Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя/А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990–192 с.
7. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991.–222 с.

© Е.В. Никулина, ( lena\_nikulina1976@mail.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

**ИХО ул. Баррикадная 15 тел: +7-902-311-16-46 94-00-06**

Реклама

## ПРОБЛЕМА ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗ-а

### THE PROBLEM OF INTRODUCING INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TRAINING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE HIGHER EDUCATION

*U. Ovezova  
M.-N. Wagner*

#### Annotation

Modern conditions for the development of society, when the Russian state builds a socially-oriented market economy, expands its spiritual space, predetermine the need for changes in vocational education. All this puts forward new requirements to the level of teaching in higher educational institutions by searching for innovative forms and methods of preparation: from the development and introduction into the curricula of new academic disciplines that correspond to the modern and prospective development of scientific thought, to the introduction of innovative teaching methods.

The article deals with the problem of introducing innovative teaching technologies into the higher school educational process. Particular attention is paid to information and communication and interactive learning technologies.

**Keywords:** higher school, innovative teaching technologies, information technologies of education, telecommunication technologies of training, method of concrete situations, PRES-formula, trainings, interview method, method of working in small groups, audiovisual method, business game; "Brainstorming", the method of projects, the method of creative search.

*Овезова Умеда Акпаровна  
К.и.н., Российский университет  
дружбы народов*

*Вагнер Моника-Наталья Лауренсовна  
К.и.н., Российский университет  
дружбы народов*

#### Аннотация

Современные условия развития общества, когда российское государство строит социально-ориентированную рыночную экономику, расширяет свое духовное пространство, определяют необходимость изменений и в профессиональном образовании. Все это выдвигает новые требования к уровню преподавания в высших учебных заведениях путем поиска инновационных форм и методов подготовки: от разработки и введения в учебные планы новых учебных дисциплин, соответствующих современному и перспективному развитию научной мысли, к внедрению инновационных методик преподавания.

В статье рассматривается проблема внедрения инновационных технологий обучения в образовательный процесс высшей школы. Особое внимание уделено информационно-коммуникационным и интерактивным технологиям обучения.

#### Ключевые слова:

Высшая школа, инновационные технологии обучения, информационные технологии обучения, телекоммуникационные технологии обучения, метод конкретных ситуаций, PRES-формула, тренинги, метод интервью, метод работы в малых группах, аудиовизуальный метод, деловая игра; "мозговой шторм", метод проектов, метод творческого поиска.

**В** модели университета как "треугольника знаний" (образование – наука – инновации) [1,2] главное внимание сосредоточено на личности студента как основного объекта деятельности вуза. Концептуальной задачей учреждения является подготовка инновационно-ориентированных в приоритетных областях науки и технологии специалистов, которые не только имеют определенный объем знаний и навыков творческой деятельности, но и готовы к коммерциализации научных результатов. Необходимо также стимулирование молодых ученых для их научных исследований по инновационной деятельности.

Полное выполнение программ подготовки студентов возможно лишь через существенную модернизацию учебного процесса – использование новых методов и технологий, которые позволят более активно привлечь администрацию вузов, научных работников,

преподавателей, студентов в процесс управления качеством образования.

Инновационная направленность деятельности преподавателей, включая создание, освоение и использование инновационных нововведений, становится средством повышения качества подготовки выпускника. Реализация учебных программ подготовки в современных условиях возможна только путем применения новых инновационных, информационных и телекоммуникационных технологий. [3]

Уровень развития компьютерных технологий и систем дает возможность разрабатывать и использовать в образовании современные концепции менеджмента. Они раскрывают широкие возможности для совместного использования интеллектуального потенциала, материальных, трудовых и финансовых ресурсов [4].

Сегодня невозможно представить активных участников учебно-воспитательного процесса, которые не использовали бы современные компьютерные средства (планшеты, мобильные телефоны, ноутбуки и т.д.). Для оптимального использования компьютерных технологий можно определить следующие возможные пути их внедрения в учебный процесс:

- ◆ обеспечение свободного доступа в Интернет посредством беспроводной сети Wi-Fi;
- ◆ создание системы мониторинга функционирования инфраструктуры образовательной деятельности;
- ◆ интеграция в зарубежные и национальные научно-образовательные телекоммуникационные сети.

Использование современных информационных технологий в образовательном процессе создает реальные предпосылки для повышения качества образования [5].

Актуальной научно-методической задачей высшего образования наряду с систематическим поиском новых эффективных форм и методов обучения является разработка и введение в учебные планы новых учебных дисциплин (спекурсов и дисциплин свободного выбора). Классические (традиционные) дисциплины постоянно обновляются по своему содержанию. Необходимость пересмотра содержания учебных дисциплин вызвана динамичным развитием знаний и глобальным расширением информационного пространства, а также обогащением учебных дисциплин новыми понятиями, категориями [6].

Рассмотрим в рамках статьи наиболее эффективные, действенные технологии обучения в высшем образовании с позиции целесообразности их использования в современных условиях. Безусловно, таковыми являются инновационные методы, среди которых наиболее значимыми в применении являются активные и интерактивные методы обучения. Технология активного обучения направлена на применение активных методов обучения, ориентированных на личность студента, на его активное участие в саморазвитии, получение качественных знаний, профессиональных умений, творческое решение конкретных проблем. Интерактивное обучение происходит, когда осуществляется постоянное, активное взаимодействие всех участников учебного процесса между собой. Это сообучение, взаимообучение (коллективное, групповое, обучение в сотрудничестве), в котором и студент, и преподаватель являются равноправными членами учебного процесса.

Инновационность в учебном процессе приводит к изменению взаимоотношений преподаватели-студенты. Если в традиционном обучении прослеживается подсистема "субъект – объект", в которой студенту отводится пассивная и зависимая роль, то при инновационном обучении студент превращается в значимый образовательный субъект, привлеченный к активному, творческому сотрудничеству с преподавателем, заинтересован-

ный в получении глубоких и актуальных профессиональных знаний.

*Проведем краткий анализ современных инновационных методов обучения.*

С точки зрения терминологии, в образовательной теории и практике существует определенное понятийное расхождение по различению форм, методов, технологий обучения. Исследователи также разграничивают понятия "виды учебных занятий" и "методы/технологии преподавания", понимая под первыми специфику организации образовательной деятельности, а под вторым – пути и способы обработки образовательной (педагогической) информации с целью дальнейшего обучения. При этом предлагается для использования две категории образовательной деятельности: методы (приемы, способы) преподавания, под которыми понимаются виды учебных занятий и частично (самостоятельная работа, практическая подготовка) формы организации учебного процесса, и виды учебной деятельности – учебные задачи, разработанные преподавателем для выполнения студентом. [7].

И все же основной формой обучения в вузе есть и остается лекция, несмотря на ее, на первый взгляд, пассивность. Лекции являются одной из древнейших и наиболее распространенных форм преподавания в высшей школе, а курсы лекций компактно объединяют в себе большой объем знаний, который преподаватель подает в обработанном им виде. Сегодня лишь традиционные информативные лекции не всегда удовлетворяют спрос студентов. Поэтому происходит определенная реструктуризация учебного процесса путем внедрения инновационных образовательных технологий. Решение этих задач направлено на переход от традиционных методов обучения к новым формам и методам обучения, ориентированным на формирование повышения качества образования студента, стремящегося сочетать собственные теоретические знания и современные научные достижения с решением профессиональных задач, возникающих на практике из-за повышения его творческой активности [8].

Если ранее преподаватель-лектор, реализуя репродуктивный метод обучения, был главным источником профессиональной информации, то сегодня, вследствие доступности многочисленных источников информации, его функция становится несколько иной, концентрируясь на цели развития способности студента к самообразованию. Для этого преподаватель стремится к созданию для студента условий, способствующих повышению качества знаний, поддержки и углублению творческих и интеллектуальных способностей, развитию умений ориентироваться в огромной информационной профессиональной среде. Постепенное изменение функций участников учебного процесса в высшей школе за счет использования информационных технологий, информатизации учебного процесса является главным способом осуществления перехода к инновационному образованию.

Итак, инновации в содержании образования должны дополняться и реализовываться через овладение и внедрение профессорско-преподавательским составом вузов инновационных методов и форм обучения (диалоговых, диагностических, активных, интерактивных, дистанционных, компьютерных, мультимедийных, телекоммуникационных, тренинговых, проектных), а также альтернативных учебно-воспитательных технологий: алгоритмизированной, индивидуализированной, дифференцированной, модульной, коллективной (в том числе в малых группах) и т.д. [9].

Поэтому, учитывая некоторые понятийно-терминологические различия в названиях инновационных методов обучения, справедливо, по нашему мнению, выделить информационно-коммуникационные и интерактивные.

Информационные технологии можно использовать как для стационарного, так и дистанционного обучения с помощью выхода студента в единое мировое информационное пространство через современные методы связи. Широкое применение в этом направлении получили интернет-технологии, мультимедийные программные средства (компьютерные тренажеры, мультимедиа-презентации, учебные фильмы, программные средства), компьютерное тестирование, дистанционное (электронное) обучение, электронные учебники и учебные материалы, электронный кабинет и т.д. [10].

В последнее время базовым принципом многих стран мира в сфере образования стал "равный доступ молодежи к качественному высшему образованию" независимо от их уровня материального обеспечения. Реализации этого принципа способствует внедрение открытого доступа через Интернет к лучшим научным центрам путем создания университетских электронных архивов открытого доступа OA (open access) – депозитариев, содействующих улучшению доступа к образованию через более полное информационное обеспечение пользователей университетских библиотек, что повышает конкурентоспособность каждого высшего учебного заведения, ускоряет его вход в мировое научно-образовательное пространство.

Как отмечает Билл Гейтс, онлайн-обучение (дистанционное обучение) – это движущая сила революции в высшем образовании. Такая форма обучения предполагает необходимость разработки преподавателями видеолекций с субтитрами, тестовых конспектов, домашних заданий, тестов и т.д. Студенты общаются между собой на форумах, обмениваются информацией. Онлайн-обучение позволяет молодежи бесплатно получать современные знания, помогает ей в поиске желаемой работы. То есть онлайн-образование имеет соответствующий потенциал влияния на жизнь людей. Главное преимущество этой системы образования заключается в свободном доступе к обучению, независимо от материального положения, места проживания и состояния здоровья; в подготовке специалиста к выполнению задач научно-технического, инновационного и управ-

ленческого направлений [11].

Характерным признаком современного высшего образования является внедрение электронного обучения (e-обучения). Технология электронного обучения предполагает развертывание и внедрение в учебное заведение электронных систем организации и управления учебным процессом (Learning Management System – LMS) и наполнение этих систем электронным контентом (e-контент), который состоит из электронных учебных материалов различного назначения.

Одним из часто применяемых средств, способствующих повышению познавательной активности студентов, является электронный учебник. Особенностью электронных изданий является комплексное сочетание различных форм информации (графической, текстовой, звуковой, видео) и их выполнение на любых электронных носителях – магнитных, оптических или публикация в компьютерных сетях и др. Электронные учебные издания необходимы для организации как аудиторной, так и самостоятельной работы студентов.

Структура электронного учебника содержит нормативную, учебную составляющую и компонент контроля. В нормативный компонент включаются сведения об авторах, информация о необходимом программно-аппаратном обеспечении, аннотация дисциплины, методические рекомендации по работе с учебником, рабочая программа. Учебная составляющая – это теоретические материалы, практические, лабораторные семинары, задачи и проблемные ситуации, глоссарий, дидактические материалы. Составляющая контроля реализуется через перечень вопросов для самоконтроля и интерактивного тестирования [12].

Высокую эффективность повышения качества знаний, умений и навыков студента обеспечивает применение таких инновационных методов, форм и приемов учебной работы, как метод конкретных ситуаций (МКС), или кейс-метод; PRES-формула; тренинги (индивидуальные и групповые); метод интервью (интервьюирование); метод работы в малых группах; аудиовизуальный метод обучения; деловая (ролевая) игра; дискуссия с приглашением специалистов; брейнсторминг ("мозговой штурм") и т.д.

*Коротко рассмотрим некоторые из указанных методов.*

Метод конкретных ситуаций (МКС), или кейс-метод ("case study" – изучение ситуации) предусматривает принятие студентами конкретного решения в предложенной ситуации. Для эффективного использования этого метода информация, содержащаяся в кейсе, должна воспроизводить проблему с точки зрения будущей профессиональной деятельности студента и может быть решена несколькими вариантами. Каждая группа студентов в ходе обсуждения предлагает свой вариант решения проблемы, обосновывая его на основе полученных знаний по учебной дисциплине. Преподаватель, готовясь к такому занятию, систематизирует материал курса, дополняет его



межпредметными связями, направляет студентов на профессиональный, а не на бытовой подход к анализу ситуации.

PRES-формула (от англ. Position (позиция) – Reason (объяснение) – Explanation or Example (пример) – Summary (итог)) – метод обучения, который направлен на обратную связь (рефлексию) преподаватель–студент. Метод заключается в применении формулы ответа (позиция–объяснение или обоснование–пример–итог (выводы)) на поставленный вопрос. Таким образом, преподаватель получает возможность за короткий промежуток времени получить лаконичную информацию об уровне знаний студента, степень его понимания профессиональных знаний, его оценку того или иного процесса, явления, факта. Метод также направлен на развитие и закрепление навыков аргументации, обоснования и защиты собственной позиции в различном по типу общении, умение коротко выступить (1–2 мин.), когда время дискуссии ограничено.

Тренинги (индивидуальные и групповые) – эффективный для преподавания метод, который повышает интенсивность обучения и направлен на усвоение приемов практического использования той или иной профессиональной технологии. Метод воспитывает у студентов уверенность в собственной компетентности, предоставляя при этом схему поведения в типичных ситуациях, а также план действий, по которому можно разобрать любую нестандартную ситуацию.

Метод интервью (интервьюирование) – вспомогательный метод организации процесса совершенствования способов поиска, обработки и получения новой информации путем развития коммуникативных навыков студента. Интервью, как правило, проводятся в виде беседы. По форме проведения может быть устным или письменным. На подготовительном этапе студенты под руководством преподавателя формулируют вопросы и их последовательность. Интервью может приниматься как у преподавателя, так и у коллеги–студента. В конце занятия преподаватель дает оценку качества интервью, обращая внимание на поэтапность его проведения.

Метод работы в малых группах (от 2–3 до 5–7 человек). Работа в малых группах дает возможность усвоить навыки сотрудничества в небольшом коллективе. Каждая малая группа решает проблему, которую ставит преподаватель. В малой группе есть свой организатор, докладчик, хронометрист, наблюдатель. Участники, решая проблему, отрабатывают навыки общения, умение задавать вопросы и отвечать на них, бесконфликтно работать над проблемой, уважать мнение друг друга, комментируя работу каждого члена группы. Итог и анализ работы студентов в малых группах проводит преподаватель.

Аудиовизуальный метод обучения изначально применяли для популяризации знаний с целью привлечения широкой аудитории к обучению. Сейчас с помощью этого метода создаются аудиовизуальные учебные курсы, электронные учебники, компьютерные тестовые задания,

тренинги и практические пособия для индивидуально–дистанционного обучения, видеозаписи различных форм обучения с целью последующего обсуждения и анализа действий участников учебного процесса.

Деловая (ролевая) игра – это модель процессов реальной деятельности. Игра проводится по определенным установленным правилам. Кроме того, особое значение имеет проблема, поднятая в игре, которая обуславливает ее профессиональную (учебную и воспитательную ценность). Студенты при исполнении ролей в игре становятся непосредственными "участниками" приближенного к реальности действия. Преподаватель рекомендует каждому студенту думать, как его персонаж, понять его характер, в соответствии с ним действовать в процессе выполнения роли.

"Мозговой штурм" (брейнсторминг, от англ. brain storming) – один из самых популярных методов стимулирования творческой активности. Дает возможность найти решение сложных задач, применяя особые правила обсуждения проблемы. При использовании метода достигаются нестандартные решения проблемы. Мозговой штурм как метод не предполагает критики выдвинутых студентами–участниками идей. Участники игры производят самые разнообразные идеи относительно решения поставленной преподавателем проблемы. Любая идея принимается. Причем количество идей должна быть наибольшим. После окончания "шторма" проводится анализ выдвинутых идей и выбирается несколько лучших. "Мозговой штурм" психологически направлен на создание условий работы членов группы одной командой, на толерантность к мнению каждого члена группы.

Метод проектов – это педагогическая технология, направленная не на интеграцию и обобщение полученных студентом знаний, а на их практическое применение и на получение новых знаний различными путями, в том числе и самообразованием. Активное приобщение к сути тех или иных проектов дает возможность студентам понять возможные способы человеческой деятельности в соответствующей социокультурной среде. Примером проектного задания может стать мониторинг, аналитический обзор (отчет), подготовка ролевой игры, организация дискуссии и т.п.

Метод творческого поиска (исследование) чаще всего применяется при выполнении творческих заданий. Преподаватель предлагает студентам задачи такого типа, если нет дефицита времени для их выполнения: чаще всего на семинарских, практических занятиях, при выполнении самостоятельных домашних работ. Метод творческого поиска преподаватель применяет, когда хочет повысить интерес слушателей к предмету, углубить изучение отдельных опорных вопросов курса, излагается с целью привлечения студента к научно–исследовательской работы. При применении метода очень важно соблюдать основные правила дидактики (от простого к сложному, от конкретного к абстрактному), постепенно переходя к более сложным заданиям. Применяется метод

творческого поиска при выполнении студентом сложных комплексных задач, таких как подготовка аналитических материалов к публикации в профессиональных изданиях и т.п. В современном учебном процессе применения метода исследования является основным, ведь он комплексно, на основе знаний и умений студента, дает возможность воплощать индивидуально-творческий подход в обучении.

Кроме вышеупомянутых методов, приемов и форм аудиторной и внеаудиторной работы, эффективны также дискуссии с приглашением экспертов, публичные выступления на конкретную тему (импровизация), целевое наблюдение за определенным процессом с целью выяснения его соответствия желаемому результату или заданным параметрам (мониторинг, анализ и диагностика ситуации). На их основе проводится прогнозирование, толкование (во всех его разновидностях), комментирование, анализ ошибок, дается оценка (или самооценка) действий. Формированию профессиональных умений и навыков будущего специалиста способствует его участие в работе экспериментальных новаторских творческих лабораторий, научно-исследовательских центров, общественных организаций и т.п. Поощрительным и мотивированным углублением профессионального образования является также проведение различных профессиональных конкурсов и соревнований.

Итак, совершенствование и реформирование современной системы профессиональной подготовки в вузах

является чрезвычайно важной научно-образовательной проблемой. Ее можно решить только комплексно, с использованием лучшего отечественного и зарубежного образовательного опыта разработки и применения наиболее эффективных методов и форм обучения в высшей школе.

Создание инновационного научно-образовательного климата в вузах определяет введение в учебный процесс инновационных технологий, в результате увеличивает творческую инициативу студентов, оптимально сочетает их учебную и научно-исследовательскую работу, теорию с практикой, классические методы преподавания с инновационными. Это позволит усовершенствовать современный учебный процесс преподавания в вузах, повысить его качество и эффективность. Квалифицированную информационную и научно-методическую помощь в создании и внедрении инновационных технологий и наиболее эффективных методов и форм обучения преподаватели могут получить в процессе их участия в научно-методических семинарах, конференциях, тренингах, других мероприятиях научно-методического плана.

Разработка и применение инновационных технологий обучения в высшем образовании должны носить системный характер, что повысит учебно-методический уровень и обеспечит устойчивую связь между всеми элементами учебного процесса, и, как следствие, повысит его управляемость.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Коптов С. В. [http://www.belinkaluga.ru/cgi-bin/irbis64r\\_12/cgiirbis\\_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=MARS\\_PRINT&P21DBN=MARS&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=fullw\\_print&C21COM=S&S21CNR=&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=](http://www.belinkaluga.ru/cgi-bin/irbis64r_12/cgiirbis_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=MARS_PRINT&P21DBN=MARS&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=fullw_print&C21COM=S&S21CNR=&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=) Федеральный университет: стратегии и механизмы развития инновационной деятельности // *Инновации*. – 2012. – № 11. – С. 12–19.
2. Грудзинский А.О. [http://www.belinkaluga.ru/cgi-bin/irbis64r\\_12/cgiirbis\\_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=MARS\\_PRINT&P21DBN=MARS&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=fullw\\_print&C21COM=S&S21CNR=&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=](http://www.belinkaluga.ru/cgi-bin/irbis64r_12/cgiirbis_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=MARS_PRINT&P21DBN=MARS&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=fullw_print&C21COM=S&S21CNR=&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=) Университетский трансфер знаний для устойчивого роста // *Alma mater: Вестник высшей школы*. – 2010. – N 9. – С. 25–28
3. Панина В.З. Инновационные методы и технологии опережающего обучения в высшей школе // *Вестник Казанского технологического университета*. 2014. Т. 17. № 16. С. 316–320.
4. Симоненко Н.Н. Управление образовательными услугами с применением инновационных методов обучения // *Вестник Тихоокеанского государственного университета*. – 2012. № 2. – С. 201–206.
5. Бургин М.С. *Инновация и новизна в педагогике*. – М., 2009.
6. Осмоловская И.М. *Инновации и педагогическая практика* // *Народное образование*. – 2010. № 6. – С. 182–188.
7. Бордовский В.А. *Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе*. – СПб., 2001.
8. Грудзинская Е.Ю., Марики В.В. *Активные методы обучения в высшей школе. Учебно-методические материалы*. – Нижний Новгород, 2007. 182 с.
9. Неволина О.В. Основные методы инновационного обучения студентов высшей школы // *Академический вестник*. 2014. № 3 (29). С. 147–153.
10. Скрипко Л.Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы? // *Менеджмент качества*. – 2012. №1. – С. 76–84.
11. Чупрова, Л.В. К вопросу об инновационных методах обучения в вузе // *Сборники конференций НИЦ Социосфера*, – 2012. №23. – С. 32–35.
12. Базилевич С.В., Брылова Т.Б., Глухих В.Р., Левкин Г.Г. Использование инновационных и интерактивных методов обучения при проведении лекционных и семинарских занятий // *Наука Красноярья*. – 2012. – №4. – С. 103–113.

## АНАЛИЗ ОТЧЕТОВ О СОСТОЯНИИ НАЧАЛЬНЫХ УЧИЛИЩ ЕЛЕЦКОГО УЕЗДА: СВЕДЕНИЯ ОБ УЧИТЕЛЯХ И УЧАЩИХСЯ

### THE ANALYSIS OF REPORTS ON THE STATE OF PRIMARY SPECIALIZED SCHOOLS OF YELETS UYEZD: DATA ON TEACHERS AND PUPILS

*V. Pertsev*

#### Annotation

Materials which are very important for studying of history of formation of national education in Yelets district of second half 19 are stored in a private collection of regional specialist V.A.Zausajlov – the beginnings the Given curiosities represent 20 centuries reports on a condition of initial schools of Yelets district of different years and intended for Zemstvo assembly. In them data on quantity of educational institutions in Yelets district, their material maintenance, data on formation and awards of teachers, quantity of pupils in various schools, their age and other important information contain.

In article the selection of reports 151 elementary schools of Yelets district during time about 1889–1911 is considered many important facts from national education history in Yelets district – time of opening of initial schools and dynamics of this process Are established and analysed, specificity of work of guardianship is studied, the structure of pedagogical workers and other major aspects of work of elementary schools of Yelets district is analysed.

**Keywords:** elementary school, school pre-revolutionary formation in Russia, the Oryol province, Yelets district, national education history in a province, the cultural-educational environment.

*Перцев Владимир Владимирович*

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО*

*"Елецкий государственный университет  
им. И.А. Бунина", г. Елец*

#### Аннотация

В частной коллекции краеведа В.А. Заусайлова хранятся материалы, которые очень важны для изучения истории становления народного образования в Елецком уезде второй половины 19 – начала 20 вв. Данные раритеты представляют собой отчеты о состоянии начальных училищ Елецкого уезда разных лет и предназначались для земского собрания. В них содержатся сведения о количестве учебных заведений в Елецком уезде, их материальном обеспечении, сведения об образовании и наградах учителей, количестве учащихся в различных училищах, их возраст и другая важная информация.

В данной статье рассмотрена подборка отчетов 151 начальной школы Елецкого уезда за период времени с 1889 – 1911 гг. Установлены и проанализированы многие важные факты из истории народного образования в Елецком уезде – время открытия начальных училищ и динамика этого процесса, изучена специфика работы попечительства, проанализирован состав педагогических работников и другие важнейшие аспекты работы начальных школ Елецкого уезда.

#### Ключевые слова:

Начальная школа, училище дореволюционное образование в России, Орловская губерния, Елецкий уезд, история народного образования в провинции, культурно-образовательная среда.

С гордостью в Ельце вспоминают писателей И. А. Бунина, М. М. Пришвина, философов С. Н. Булгакова, С.Н. Булгакова, В. В. Розанова, первого наркома здравоохранения Н.А. Семашко, выпускника Елецкой гимназии Алексея Сергеевича Бутягина, ставшего в последствии ректором МГУ им. М.В. Ломоносова и др. Уникальная культурно-образовательная среда провинциального Ельца, подарившая миру такое огромное количество выдающихся людей, привлекала внимание многих исследователей. Ее рассматривали в различных ракурсах: историко – педагогическом (В.П. Кузовлев, В.Н. Мезинов, И. Б. Стояновская и др.) [1], литературно-краеведческом (Н. В. Борисова, Г. П. Климова, С. В. Краснова, А. М. Стрельцов), персоналистическом (М.В. Леонов, В.В. Перцев, О.А. Саввина и др.) [3].

В прошедшем, 2016 году, мы положили начало анализу отчетов о состоянии начальных училищ Елецкого уезда, хранящихся в частной коллекции краеведа В. А. Заусайлова. В томе 2 (№34) журнала "Психология образования в поликультурном пространстве" вышла первая часть проведенного нами исследования, касающаяся сведений о владельцах зданий начальных училищ, полезной площади учебных помещений, освещенности, наличия вентиляции, сведения о состоянии зданий и др. [2]. В данной статье мы продолжаем начатую ранее работу и анализируем такие аспекты начального образования в уезде как число обучающихся, процентное соотношение девочек и мальчиков, количество выбывших в ходе обучения и число окончивших полный курс, сведения об учителях, попечителях школ и др.

Основной причиной возникновения уникальной культурно-образовательной среды Ельца, несомненно, стало развитие народного образования, открытие в Ельце гимназий, открывших путь к высшему образованию и ставших центрами просветительства и культуры в городе. В ходе исследования этого явления появился даже термин "Елецкий образовательный феномен". В различных исследованиях ученых ЕГУ им. И. А. Бунина проводилось изучение уникальной культурно-образовательной среды Ельца, осмысление причин феноменального развития образования.

В итоге благодаря работе ученых ЕГУ им. И.А. Бунина многие факты становления гимназического образования в городе были восстановлены. Вместе с тем история начальных училищ Елецкого уезда все еще остается малоизученной. Поэтому мы и прилагаем усилия для исследования в этой области и восстановления полной картины развития народного образования в Елецком уезде.

#### Число учащихся.

Общее количество обучающихся на 1910/11 учебный год в Елецком уезде составляло 10997 человек: 8911 мальчиков и 2086 девочек. То есть на одну девочку, получавшее начальное образование, приходилось примерно 4 мальчика. Наименьшее количество учеников, 14, то есть 12 мальчиков и 2 девочки обучались в Михайловской школе, Дрезгаловской волости. Это была вполне благополучная в материальном плане деревянная школа с железной крышей, состоящая из двух комнат площадью по 30 квадратных аршин каждая, оборудованная вентиляцией, отхожим местом, кухней и квартирой для учителя площадью 16 квадратных аршин. Еще одна из наименее укомплектованных учениками школ – Николаевская, Извальской волости, в которой обучались 18 человек: 16 мальчиков и 2 девочки. Это были две самые маленькие школы, количество учеников в которых было менее 20 человек. Общая картина распределения учеников по школам в уезде имела следующий вид: от двадцати до тридцати учеников обучались в 8 школах, от тридцать до сорока – в 20 школах, от сорока до пятидесяти – в 18 школах, от пятидесяти до шестидесяти – в 17 школах, от шестидесяти до семидесяти – в 16 школах, от семидесяти до восьмидесяти – в 12 школах, от восьмидесяти до девяноста – в 17 школах, от девяноста до ста – в 7 школах, от 100 до 110 – в 9 школах, от 110 до 120 учащихся – в 7 школах, от 120 до 130 в 4-х школах, от 130 до 140 в 3-х школах, от 140 до 160 человек в 2-х школах, от 160 до 170 человек обучалось в 5 школах (Пушкарская, Воронцовской волости, Афанасьевская, Афанасьевской волости, Хмелинецкая 1-я, Извальской волости, Грунино-Воргольская, Ястребинской волости, Ольшанская, Ламской волости). Эти школы входили в число самых круп-

ных в Елецком уезде. В среднем в них работали по 3 – 4 учителя. 174 человека обучались в Соловьевской школе, Соловьевской волости Примечательно, что все 174 человека были мальчиками и в Соловьевской школе не обучалось ни одной девочки [4, с. 34]. В Соловьевской школе работали 3 учителя. Всего же школ, в которых не обучалось ни одной девочки в Елецком уезде было 14. В трех школах обучалось по 1 девочке, еще в четырех по 2 девочки. Наибольшее количество учащихся приходится на Казацкую, Казацкой волости и Стегаловскую, Стегаловской волости, в которых обучались 228 и 140 человек соответственно. В Казацкой школе обучались 179 мальчиков и 49 девочек, в Стегаловской 176 мальчиков 64 девочки. В Стегаловской школе обучалось самое большое число девочек из всех школ Елецкого уезда. Количество педагогов было 6 и 4 соответственно. Эти две школы были самыми крупными в Елецком уезде. О Казацкой школе мы упоминали ранее, что же касается Стегаловской школы, Стегаловской волости, то судя по приводимым в таблице сведениям, эта была деревянная одноэтажная школа с железной крышей и тремя классными комнатами. Школа была хорошо отремонтирована, имела вентиляцию, отхожее место, кухню. Учителям предоставлялась квартира площадью 30 квадратных аршин (15,2 кв. м.).

#### Выбыло и не явилось на экзамен.

Общее количество выбывших, не окончивших курс начальной школы в Елецком уезде, по нашим подсчетам, составил 3933 человека – 3053 мальчика и 880 девочек. С учетом того, что общее количество обучающихся составляло 10997 человек: 8911 мальчиков и 2086 девочек, получается, что более 35% обучающихся не получили начального образования. Здесь следует внести существенное дополнение – речь идет только о данных за один, 1910 год. То есть всего лишь за один учебный год количество обучающихся сократилось на 35%. Среди мальчиков эта цифра составляет примерно 34%, среди девочек 42% [5, с. 101].

Вместе с тем, мы нашли 10 школ, в которых за год не выбыла ни одна из учениц, тогда как мы не обнаружили ни одной школы, в которой бы не было по крайней мере хотя бы одного мальчика, бросившего школу. Наибольшее количество бросивших обучение – 110 человек (89 мальчик и 21 девочка) мы обнаружили среди воспитанников Стегаловской школы, Стегаловской волости. Если учитывать, что общее количество обучающихся в этой школе составляло 240 человек (176 мальчиков и 64 девочки), то получается, что за 1910 год число учеников в этой школе сократилось на 45%. Вместе с тем, в абсолютном выражении, эта школа не представляла собой ничего выдающегося из общего числа. Так, например, в Яблоновской школе, Камен-

ской волости, процент выбывших составил 96,6%: из 90 обучающихся (72 мальчика и 18 девочек) бросили обучение 87 человек: 70 мальчиков и 17 девочек – т.е. продолжили посещать школу только 2 мальчика и 1 девочка. Трудно сказать о причинах такого явления в этой школе, возможно, не вполне благополучная материальная база: при достаточно большом числе обучающихся (90 человек) школа не имела собственного здания, соседствуя с церковными помещениями. И хотя сделана она была из кирпича и имела железную крышу, трудно представить каким образом могли проводиться занятия в школе, имеющей единственную классную комнату. В этой школе отсутствовала вентиляция, отхожее место и кухня. Для штата преподавателей из двух человек (2-х женщин) предоставлялась комната в 12 квадратных аршин (6 квадратных метров).

Вполне возможно, именно материальные стеснения повлияли на столь высокий процент бросивших обучения в этой школе. Всего же мы насчитали 33 школы, в которых количество выбывших за год составило более 50% от числа обучающихся, 8 школ, с процентом выбывших более от 60% до 70% и четыре школы с процентом выбывших от 70 до 80%. Наименьший процент выбывших получился в Екатериновской школе, Извальской волости, где за год выбыло всего 6% учеников: из 32 обучающихся (25 мальчиков и 7 девочек) выбыло всего 2 мальчика. Мы нашли еще две школы процент выбывших в которых был менее 10%: Сапрыччинская, Краснополянской волости и Телегинская, Становлянской волости. Все эти три наиболее благополучные школы можно считать малокомплектными (32, 42 и 62 обучающихся соответственно).

Среди общих деталей, можно выделить следующие: они имели по одной классной комнате, уроки вели по одному педагогу. Возможно, именно благодаря исключительно личным качествам, работавших в этих школах учителей, и были достигнуты такие высокие, в общем сравнении, результаты, поскольку особыми материальными предпочтениями перед другими школами эти школы не имели. В графе "награды и благодарности" учителя из Сапрыччинской, Краснополянской волости и Телегинской, Становлянской волости школ, числятся в числе получивших награды и благодарности за свой труд. Что же касается учителя Екатериновской школы, Извальской волости, с самым низким процентом бросивших обучение (6%), то по всей видимости это был молодая учительница, которая, как значится в таблице, начала работу только в 1909 году и благодарностей пока не имела. Примечательно, что окончила эта учительница Елецкую женскую гимназию. Учительница из Телегинской школы, Становлянской волости тоже. По третьей учительнице данные отсутствуют.

Кончило.

Согласно приводимым в таблице данным, в 1910 г. благополучно окончили обучение 1344 человека – 1195 мальчиков и 149 девочек. Наибольшее количество выпускников приходится на Хмелинецкую 1-ю школу, Извальской волости, которую в 1910 году окончили 32 человека: 28 мальчиков и 4 девочки. В среднем же на каждую школу, по которым в таблице были предоставлены данные, количество выпускников составляло около 10 человек. Вместе с тем, мы насчитали 67 школ, обучение в которых в 1910 г. завершили менее 10 человек. Наибольшее количество окончивших курс начальной школы приходится на Колодезскую школу, Каменской волости – 60% [6, с. 90]. По всей видимости, этот процент отражает процент учащихся, не только не бросивших обучение, но и к тому же успешно сдавших экзамены. Наименьшее количество окончивших мы обнаружили в Дерновской школе, Краснополянской волости и Соловьевской, Соловьевской волости, процент выпускников которых составил всего по 2% в каждой, от сдававших экзамен. Вместе с тем, в таблице напротив Яковлевской школы, Тербунской волости стоит цифра 0% – процент окончивших. Здесь, правда, следует учитывать факт, что школа была открыта в 1910 г., вместе с тем, в таблице мы обнаружили по крайней мере еще 2 школы, также открытых в 1910 году (Новопоселенно-Ольшанская, Богатоплатовской волости и Солдатская 2-я, Казинской волости) в которых процент окончивших значился как 15% и 10% соответственно. Это говорит о том, что проучившись один год в начальной школе и успешно сдав выпускной экзамен, можно было получить документ, свидетельствующий об окончании начального образования. Это также свидетельствует и о том, что в Яковлевской школе, Тербунской волости, за год обучения действительно никто не смог сдать экзамен и, видимо, ученики были оставлены на второй год и, таким образом, процент окончивших за год действительно составил 0%. С учетом того, что в 1910 году в начальных школах обучались 10997 человек: 8911 мальчиков и 2086 девочек, получается, что успешно окончить курс школы и сдать экзамены в среднем получалось у 12,2% обучающихся. Эта цифра отражает картину сдачи выпускных экзаменов.

Время открытия.

Самым первым начальным училищем в Елецком уезде следует считать Домовинскую школу, Предтечевской волости, открытую в 1842 г. В отчете не описывается история этой школы, можно только узнать, что к 1911 году это была вполне обычная в сравнении с остальными начальное училище. Обучались в нем одни мальчики (80 человек). Около 30% из них в течении последнего отчетного года перестали посещать занятия, а процент окончивших составил 11% – то есть вполне обычные,

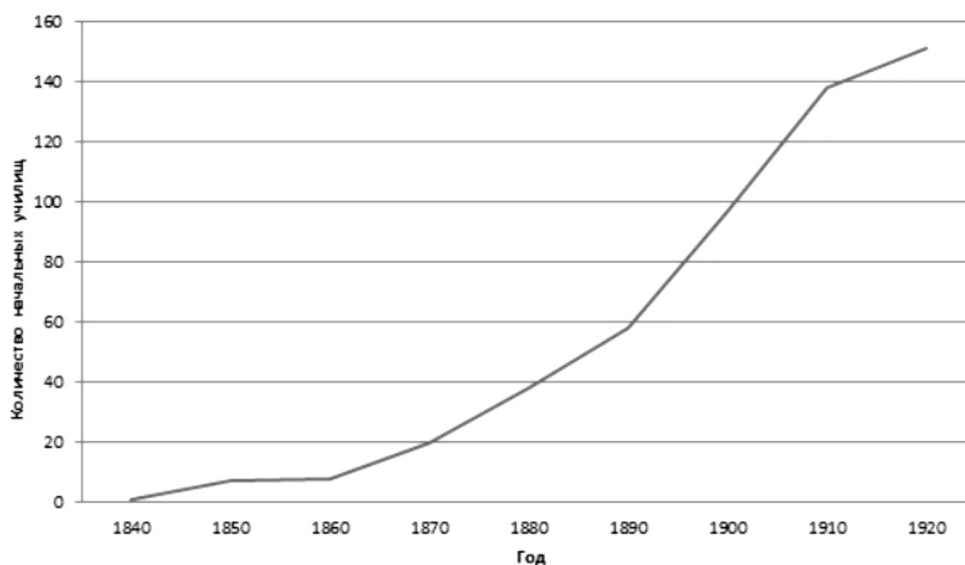


Рисунок 1. Рост числа начальных школ Елецкого уезда.

средние данные для начальных школ Елецкого уезда [7, с. 66]. Согласно приводимым в таблице данным, с 1905 года эта школа занимала новое здание – это была деревянная, с двумя классными комнатами, школа, с железной крышей, имевшая вентиляцию, отхожее место и кухню. В педагогическом штате состояли две учительницы, для которых была предусмотрена квартира площадью 25 квадратных аршин (12,25 квадратных метров). Здание было вполне пригодным для обучения и требовало лишь косметического ремонта – требовалось покрасить крышу и парты.

Общую динамику развития начального образования в Елецком уезде можно увидеть на рисунке. Как видно на графике, начиная со времени открытия первой школы, это был динамичный и постоянный рост. К 1911 г. количество школ в уезде составило 151.

Согласно приводимым в таблице данным, в 40-х гг. XIX века было открыто всего 4 начальные школы: Домовинская, Предтечевской волости (1842), Казацкая, Казацкой вол. (1843), Каменская, Каменской волости (1843), Тербунская, Тербунской волости (1843). Еще три школы Соловьевская, Соловьевской волости, Стегаловская, Стегаловской волости и Черкасская, Суворовской волости открылись в 1850-м году. Более, до начала 60-х гг. XIX века в Елецком уезде школ не открывалось. Таким образом, в 40-е и 50-е гг. открывалось по 3–4 школы за десять лет. Заметный рост числа начальных школ начал наблюдаться в 60-х гг. XIX века, когда за десять лет открылось 8 начальных училищ. В дальнейшем, рост числа новых учебных заведений ускорился: в 70-х гг. открылось 22 школы, в 80-х – 20, в 90-х – 35, в нулевых

XX века 34, за два последних, упоминаемых в таблице года (1910, 1911) было открыто 23 школы. По двум школам – Чернышевская, Воронежской волости и Яковлевская, Тербунской волости сведения о дате открытия отсутствовали [8, с. 122].

Если визуально анализировать сформировавшийся на диаграмме тренд, то можно сделать вывод, что за следующие несколько лет, после 1911 г., вплоть до революции 1917 года в Елецком уезде было открыто еще несколько школ и общее их количество составило около 160–170. При анализе мы учитывали тот факт, что закат Российской Империи начался не в 1917, а уже в 1914 году, с началом Первой мировой войны, самой кровавой и разрушительной войны, которую до того момента знало человечество, то есть три года спустя публикации анализируемых нами таблиц.

#### Попечители.

Примерно у половины начальных школ Елецкого уезда (75 из 151) не числилось попечителей – либо их действительно в этих школах не было, либо по ним просто отсутствовали сведения. Должность попечителя в дореволюционной школе не была обязательной, скорее это была почетная должность, предполагавшая оказание сильной материальной помощи учебному заведению. Таким образом, попечителя имели 76 начальных училищ.

Среди попечителей числились 29 дворян, 16 крестьян, 12 священников, 10 лиц разных сословий, 4 почетных гражданина города Ельца, 2 купца, 2 мещан. В числе попечителей можно встретить известные в дореволюцион-

ном Ельце фамилии: Стаховичей, Хвостовых, Пришвиных и др. [3, с. 15–19]

#### Законоучители.

По 9 начальным школам данные о законоучителях отсутствовали. В трех школах – Становлянская, Становлянская волости, Соловьевская, Соловьевской волости, Коледезская, Соловьевской волости. Закон Божий преподавали работавшие в них же учителя. В остальных этот предмет вели священнослужители, представители РПЦ [9, с. 73]. Весьма распространено было совместительство – нередко один священник числился в должности законоучителя в двух и даже трех начальных школах уезда.

#### Учителя и учительницы.

Большую часть работавших в начальных школах учителей были женщины – из 261 учителей в начальных школах Елецкого уезда, было только 35 мужчин (13,4%). В 23 школах был смешанный педагогический состав (мужчина(ы) и женщина(ы)). В 11 школах было по одному учителю – мужчине. В 64 школах работало по одной учительнице, в 35 школах – по две учительницы, в 13 школах – по три учительницы [10, с. 73].

Лучшее образование из начальных учителей уезда, судя по данным таблицы, имели женщины – в графе "образование" у учительниц можно встретить такие записи как: "окончила гимназию", "прогимназию" или "несколько классов гимназии". Среди преподавателей – мужчины встретили ни одного, который бы получил образование в гимназии или хотя бы окончил несколько классов гимназии. Наиболее распространёнными сведениями об образовании у учителей мужчин значилось: Елецкое городское училище, Орловское епархиальное училище, Орловская духовная семинария и т.д. То есть в начальных школах Елецкого уезда не преподавало ни одного мужчины – учителя, получившего среднее образование. Что касается учителей женщин, то среди них всего лишь небольшая часть окончили полный курс женских гимназий. Наиболее распространённым вариантом в графе "образование" у учительниц значилось "гимназия не окончила" или окончила 6,5 или 4 класса женской гимназии, "окончила епархиальное училище". Встречаются также сведения типа "не окончила прогимназию" или "получила домашнее образование". То есть большинство учительниц, хотя их образование и было как правило в целом выше чем у преподавателей – мужчин, также не имели среднего образования, были отчислены из гимназий и прогимназий по различным причинам.

По всей видимости, требования к образованию начального учителя были весьма мягкими. В Красотын-

ской школе, Богатолатовской волости учителем значился мужчина, получивший образование в 2-х классном училище министерства народного просвещения. Правда само по себе окончание двухклассной школы еще не давало право на занятие педагогической деятельностью – требовалось еще дополнительно сдать экзамен в городском училище или гимназии и т.п. (список учебных заведений, выдававших учительские свидетельства в таблице огромен – этот учитель, например, сдавал экзамен в Орловской мужской гимназии). Но по сути ведь кроме двухклассной школы он более нигде не обучался и тем не менее получил должность начального учителя. И это 1910 год! Представьте себе, что человек, начавший свое образование с азбуки, проучившись 2 года стал учителем. Чему он мог научить детей? По всей видимости, уже хорошо, если такой учитель сам умел писать без ошибок, свободно читать и считать.

И подобные факты можно встретить и по другим начальным школам. Одна из учительниц, работавших в Чернышевской начальной школе, Воронежской вол., как следует из таблицы, "не окончила Елецкую прогимназию" (заведение занимающееся подготовкой учениц к поступлению в гимназию), но тем не менее имела свидетельство начальной учительницы от "Московского университета" и официально числилась учительницей.

В Свишенской школе, Стегаловской волости и Грызаловской начальной школе, Стегаловской волости учителями значались люди, получившие образование в "Свишенской начальной школе" и "Грызаловской начальной школе" соответственно. То есть эти учителя, проучившиеся каждый в своей сельской школе по 1 году и, как значится в таблице, сдавшие затем экзамен в ливенском реальном училище устроились на работу в родные начальные школы учителями.

Факт того, что окончить начальную школу можно было всего за 1 год, мы обнаружили, изучая данные по Новопоселенно--Ольшанская, Богатолатовской волости и Солдатской 2-й Казинской волости начальным школам, в которых процент окончивших значился как 15% и 10% соответственно при том, что эти школы были открыты всего один год. Это говорит не только о том, что проучившись всего один год в начальной школе можно было получить документ, свидетельствующий о получении начального образования, но это говорит также и о том, что проучившись в начальной школе всего один год и сдав по итогам своего обучения экзамен в городском училище, гимназии или даже университете, в дореволюционной России можно было официально получить должность начального учителя.

Примерно половина учителей, работавших в начальных школах Елецкого уезда, имели звания домашних

учительниц, другая половина – начальных учителей. Как правило те, кто имел звания начальных учительниц получили более качественное образование – окончили гимназии, либо епархиальные училища, либо не окончили гимназии, но проучились в гимназии 5 лет и более. Те же кто имел звания начальных учителей, как правило, получали образование в начальных сельских и городских училищах, либо окончили менее половины курса гимназий.

Учитель с самым большим педагогическим стажем (34 года) работала в Федоровской школе, Воронежской волости Девять учительниц имели стаж от 20 до 30 лет. 16 учителей, среди которых встречаются и мужчины, имели стаж работы от 10 до 20 лет. Остальные проработали менее 10 лет, либо сведения по ним отсутствовали. Примерно каждый третий начальный учитель Елецкого уезда имел награды или благодарности за свой педагогический труд.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузовлев В.П., Перцев В.В., Саввина О.А. Развитие гимназического образования в Орловской. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2006. 236 с.
2. Перцев В.В. Анализ отчетов о состоянии начальных училищ Елецкого уезда // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. Т. 2 (№34). С. 78–85.
3. Саввина О. А., Леонов М.В. История Елецкой мужской гимназии. Люди и факты. Ч. 1. Преподаватели. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2015. 178 с.
4. Сообщение ХХХ елецкому уездному очередному земскому собранию о состоянии училищ в елецком уезде за 1894–95 учебный год. Елец: Типография А.А. Сланской, 1895. 169 с.
5. Сообщение ХХХI елецкому уездному очередному земскому собранию о состоянии училищ в елецком уезде за 1895–96 учебный год. Елец: Типография О.А. Арцыбанова, 1896. 121 с.
6. Сообщение ХХХIII елецкому уездному очередному земскому собранию о состоянии училищ в елецком уезде за 1897–98 учебный год. Елец: Типография И.М. Кочергина, 1898. 131 с.
7. Сообщение ХХХХ елецкому уездному очередному земскому собранию о состоянии училищ в елецком уезде за 1904–05 учебный год. Елец: Типо-Литография Н.П. Вавилова, 1905. 86 с.
8. Сообщение управы XLIV очередному уездному земскому собранию о состоянии начальных училищ елецкого уезда за 1908–1909 учебный год. Елец: Типография газеты "Голос порядка", 1909. 193 с.
9. Сообщение управы 45 очередному уездному земскому собранию о состоянии начальных земских училищ елецкого уезда за 1909–1910 учебный год. Елец: Типография газеты "Голос порядка", 1910. 84 с.
10. Сообщение управы 46 очередному уездному земскому собранию о состоянии начальных земских училищ елецкого уезда за 1910–1911 учебный год. Елец: Типография газеты "Голос порядка", 1911. 120 с.

© В.В. Перцев, ( [mr.vladimir.pertsev@yandex.ru](mailto:mr.vladimir.pertsev@yandex.ru) ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,





## СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗ-е

### PARTICULAR CHARACTERISTICS OF TEACHING GERMAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AT A NONLINGUISTIC UNIVERSITY

*L. Pilat*

#### Annotation

The article discusses the main features of teaching German as a second foreign language based the English language at a nonlinguistic university. In addition, the positive and negative role of the first foreign language in the study of a second one is highlighted. Some methodological aspects of teaching the German language are affected too. As well as possible ways of solving learning problems are showed.

**Keywords:** second foreign language, foreign language communication, interference, a nonlinguistic university, the cognitive aspect.

*Пилат Лариса Павловна*

*К.и.н., доцент,*

*"Северокавказский федеральный  
университет" в г. Пятигорске*

#### Аннотация

В статье рассматриваются основные особенности обучения немецкому языку как второму иностранному языку на базе английского языка в неязыковом вузе. Освещаются также положительная и отрицательная роль первого иностранного языка при изучении второго. Кроме того затрагиваются некоторые методические аспекты преподавания немецкого языка. А так же показаны возможные пути решения проблемы обучения.

#### Ключевые слова:

Иностранный язык второй, иноязычная коммуникация, интерференция, неязыковой вуз, когнитивный аспект.

**В** современных реалиях квалифицированный специалист должен владеть хотя бы одним иностранным языком. А для специалиста, занятого в сфере туризма, владение двумя иностранными языками даёт неоспоримое преимущество и востребованность на рынке труда. Как правило, в качестве первого иностранного языка изучается английский язык. Это обусловлено тем, что в XXI веке английский язык стал основным средством для международной коммуникации, и поэтому мотивация к изучению английского языка довольно высока. В качестве второго иностранного языка очень часто выбирают немецкий язык в связи с его широкой распространённостью. К тому же выбор немецкого языка часто сопряжён с определённым расчётом – это развитая экономика немецкоязычных стран и большое количество представительств немецких компаний в нашей стране.

Обучение немецкому языку как второму иностранному языку на базе английского всегда учитывает уже имеющуюся базу в виде первого иностранного языка и родного языка. И поэтому преподавание второго иностранного языка в неязыковом вузе имеет следующие особенности.

1. Обучение ведётся с нуля.
2. Обучение не привязано к школьной программе.
3. Обучение можно вести с опорой не только на русский, но и на английский язык.
4. Обучение второму иностранному языку представляет собой углублений лингвистической подготовки студен-

тов, которое полезно и для расширения их общего кругозора.

5. Обучение второму иностранному языку проходит без детального разбора алфавита, что позволяет ускорить процесс освоения языка на начальном этапе. [1]

Основной целью при изучении второго иностранного языка является получение навыков иноязычной коммуникации, и именно эти коммуникативные цели определяют выбор общего методического подхода к обучению второму иностранному языку, и он определяется как коммуникативно-когнитивный, где когнитивный аспект превалирует над коммуникативным. [2]

При изучении второго иностранного языка у студентов неизбежно возникают лингвистические трудности. Преподаватель должен хорошо понимать и выявлять те моменты, которые способствуют усвоению второго иностранного языка, облегчают и ускоряют этот процесс, а какие тормозят его изучение. Основной момент – это имеющиеся знания и опыт изучения первого иностранного языка, а так же умение переключаться с одной системы языка на другую. При этом имеют место как перенос навыков изучения иностранных языков, так и интерференция. Студенты уже имеют опыт изучения первого иностранного языка, овладение вторым иностранным языком осуществляется уже более сознательно и осмысленно, они могут сравнивать определенные языковые и социо-

культурные явления, у них больше развита рефлексия. В результате такого переноса студенты быстрее овладевают артикуляцией, лучше улавливают семантические различия, устанавливают языковые связи, способствующие лучшему запоминанию, и совершенствуют технику запоминания.

*Например*, при изучении немецкого языка на базе английского, большую положительную роль играет то, что эти языки относятся к одной языковой группе, германской, и имеют много общего.

Это:

- ◆ латинский шрифт;
- ◆ слова и словоупотребление;
- ◆ структура простого предложения (наличие глагола-связки);
- ◆ употребление артиклей;
- ◆ употребление личных и притяжательных местоимений
- ◆ три основные формы глагола;
- ◆ образование временных форм и использование вспомогательного глагола;
- ◆ модальные глаголы;
- ◆ будущее время;

Все это может служить хорошей опорой при овладении немецким языком как вторым иностранным языком, особенно на начальном этапе обучения.

Однако, изучение второго иностранного языка, близкого первому, связано и с определёнными трудностями. Близость языковых явлений очень часто бывает причиной интерференции: студенты хорошо воспринимают и понимают похожие языковые явления, но не учитывают их различий. Так же неправильные навыки изучения языка, приобретенные при изучении первого иностранного, переносятся и на второй язык. *Чаще всего при изучении немецкого языка после английского студенты испытывают следующие трудности:*

1. при произношении;
2. в правилах чтения;
3. в интонации;
4. некоторые слова в английском и немецком языках имеют схожее произношение, но разные значения и

являются, так называемыми, "ложными друзьями переводчика";

5. в порядке слов;
6. в склонении артиклей;
7. в спряжении глаголов;
8. в сложных грамматических конструкциях и т.д.

В процессе изучения второго иностранного языка студенты проводят сопоставления не только в фонетике, лексике и грамматике, но и в социокультурных реалиях. Постоянно проводимые сопоставления дают возможность студентам по-новому взглянуть на различные языковые и культурные явления, открывая для себя их информационное содержание.

Формирование коммуникативной компетенции лучше всего реализуется в образовательной языковой среде. Поэтому преподавателю необходимо максимально точно моделировать языковую среду всеми имеющимися в наличии средствами: использовать аутентичные учебные пособия, аутентичную периодику, мультимедийные средства, аудиовизуальные материалы, интерактивные и компьютерные технологии, средства массовой информации, видеоматериалы. Преподаватель становится носителем изучаемого языка в отдельно взятой языковой группе, так как создание языковой среды в образовательном процессе дает начало формированию образа изучаемого иностранного языка и помогает сформировать коммуникативную компетенцию в целом. [3]

Следовательно, изучение второго иностранного языка и обучение ему имеют особенности, которые нельзя не учитывать. Студентам, изучающим второй иностранный язык необходимо опираться на родной и первый иностранный языки, чтобы стимулировать явления переноса и предупреждать интерференцию. Именно поэтому преподавателю второго иностранного языка необходимо иметь хотя бы представление о первом иностранном языке студентов, а лучше всего – владеть им. Постоянное сравнение изучаемых языков способствует анализу и осмыслению, что, несомненно, благоприятно влияет на развитие личности студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Флеров О.В. Особенности преподавания второго иностранного языка в лингвистическом вузе // Современное образование. – 2015. – № 1. – С.1–25.
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): учебное пособие – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.
3. Пахомова Л.Е. Изучение второго иностранного языка как средство формирования коммуникативной компетенции студентов // Научный электронный архив. URL: <http://econf.rae.ru/article/4881>.
4. Яковлева, Л.Н. Межкультурная коммуникация как основа обучения второму иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 6. – С. 4–8.
5. Щепилова, А.В. Проблемы преподавания второго иностранного языка и вопросы подготовки педагогических кадров // Иностранные языки в школе. – 2000. – №6. – С. 16–17.

## РЕТРОСПЕКТИВА ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЕВРОПЕЙСКОГО РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

### RETROSPECTIVE OF FORMING OF THE MODERN EUROPEAN MARKET OF EDUCATIONAL PROGRAMS

*M. Sinyagovskaya*

#### Annotation

In the article the questions of formation of modern system of education in the countries of the European Union, analyzes the features of integration of educational systems in the European Union and forecast of their development. The main objectives of development of professional education from line items of adaptation to quickly changing employment market conditions are given, the cooperation retrospective regarding professional education as independent direction of the all-European activities and integration activity in the sphere of professional education is considered.

**Keywords:** comparative studies, comparative Education, secondary education, Copenhagen process, integration of educational programs.

*Синяговская Мария Борисовна*  
Преподаватель, ГБОУ г. Москвы  
"Многопрофильный лицей № 1501",  
МГТУ "СТАНКИН"

#### Аннотация

В статье исследованы вопросы становления современных образовательных систем в рамках Евросоюза, проведен анализ особенностей интеграции образовательных систем Евросоюза, сделан прогноз относительно их развития. Приведены основные задачи развития профессионального образования с позиций адаптации к быстро меняющимся условиям рынка занятости, рассматривается ретроспектива сотрудничества в части профессионального образования как самостоятельного направления общеевропейской деятельности и интеграционная активность в сфере профессионального образования.

#### Ключевые слова:

Компаративистика, сравнительная педагогика, профессиональное образование, Копенгагенский процесс, интеграция образовательных программ.

Рассматривая вехи европейской интеграции в сфере профессионального образования и особенности европейского рынка труда отметим, что вплоть до конца 1980-х годов было принято говорить только о национальных системах профессионального образования. Какого-либо серьезного посылы к началу международного сотрудничества в этой сфере, тем более, систематически поддерживаемого за счет государственных средств не было.

В результате бурных процессов глобализации экономики и усилившихся процессов европейской интеграции ситуация сильно изменилась. Оказалось, что национальные системы профессионального образования находятся друг с другом в отношениях достаточно жесткой конкуренции, и им для преодоления разногласий необходимо выстраивать отношения международной кооперации. Вместе с пониманием необходимости кооперации пришлось осознание важности совместного поиска и нахождения решений экономических и социальных проблем, стоящих перед Евросоюзом.

Международное сотрудничество в области профессионального образования неотделимо от таких

общевропейских постулатов, как "учиться у других", "избегать чужих ошибок" и "вырабатывать совместные решения проблем", которые стали неотъемлемыми максимумами политики в области профессионального образования и образовательной практики.

Различные правительственные структуры, которые отвечают в своих странах за развитие образовательной сферы, в настоящее время стремятся поддерживать не только европеизацию национального профессионального образования, но и стимулировать в рамках своих национальных границ кооперацию теории и практики профессионального образования.

Сотрудничество в части профессионального образования, оформилось в самостоятельное направление общеевропейской деятельности после принятия странами Евросоюза "Брюгге-Копенгагенской декларации", которая предусматривает полную прозрачность реализуемых совместных программ, выполнение их в строго установленных сроки, а также признание единых квалификационных требований по профессиям всеми странами-членами союза [1].

В числе основных событий, позволивших начать Брюгге–Копенгагенский процесс, следует назвать следующие:

- ◆ принятая Советом Евросоюза в марте 2000 года Лиссабонская декларация;
- ◆ программа развития профессиональной мобильности, принятая в декабре 2000 года в Ницце;
- ◆ итоговый доклад "Конкретные задачи для систем профессионального образования и обучения будущего", принятый Советом Евросоюза в марте 2001 года в Стокгольме;
- ◆ общеевропейская конференция "Развитие сотрудничества в области профессионального образования и обучения", состоявшаяся в октябре 2001 года в Брюгге;
- ◆ программа "Образование и обучение 2010", принятая странами Евросоюза в Барселоне в марте 2002 года;
- ◆ состоявшаяся в июне 2002 года в Брюсселе конференция "Укрепление сотрудничества в области профессионального образования и обучения";
- ◆ принятые Советом Евросоюза в июне 2002 года резолюции по вопросам развития обучения в течение всей жизни и по вопросам развития умений и мобильности;
- ◆ декларация по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе, принятая европейскими странами в ноябре 2002 года в Копенгагене.

Принятие в ноябре 2002 года Копенгагенской декларации стало началом реализации европейской стратегии по усилению сотрудничества в области профессионального образования, которую принято также называть "Копенгагенский процесс". В 2010 году, с учетом 8-летнего опыта сотрудничества на европейском уровне, страны-участницы Копенгагенского процесса, а также социальные партнеры из числа этих стран разработали стратегию на период 2011–2020 гг., которая учитывала прежние успехи, требования современного и будущего периодов, принципы и идеи Копенгагенского процесса.

Принятию новой стратегии предшествовала обширная проверка деятельности в области профессионального образования в 27 странах-участницах, а также в Исландии, Норвегии и Лихтенштейне, которую осуществляло Европейское агентство по развитию профессионального обучения (CEDEFOP, European Centre for the Development of Vocational Training) [2]. Кроме того, сотрудники агентства учитывали опыт сравнительных исследований, проведенных в Хорватии, Турции и бывших республиках Югославии силами Европейского фонда по вопросам профессионального образования (ETF, European Training Foundation) [3].

В настоящее время в Европе 76 млн. человек в возрасте от 25 до 65 лет – что соответствует населению Италии, Венгрии и Австрии вместе взятых – не имеют ни низкой, ни какой-либо иной квалификации [4]. Большинство 18–24 летних молодых людей покидают стены общеобразовательных и профессиональных школ, не приобретя квалификацию [4]. Такая ситуация требует настоящего изменения. Согласно расчетам CEDEFOP в ближайшем десятилетии с учетом темпов технического перевооружения практически всех отраслей экономики усилится спрос на специалистов, обладающих средним и высоким уровнем квалификации. Даже в тех сферах, где обходились специалистами с низким уровнем квалификации, будут востребованы специалисты со средним и высоким уровнем квалификации. Это означает, что люди с формально низкой квалификацией столкнутся в обозримом будущем с серьезными социальными проблемами. Кроме того, подобное развитие ситуации будет приводить к дальнейшей поляризации общества: растущая зарплата для высококвалифицированных сотрудников и ее сокращение для сотрудников без образования.

Современные учащиеся гимназий, профессиональных школ и колледжей в 2020 году войдут в профессиональную жизнь, которая будет длиться для них, по крайней мере, 30 лет, а некоторые специальности, которые пока существуют, уйдут в историю, иные появятся. В этой связи Европейский союз видит задачу для профессионального образования – научить молодых людей адаптироваться к быстро меняющимся условиям рынка занятости. Для этого те, кто формирует сегодняшнее образовательное предложение в странах Европы, должны лучше понимать, какие из существующих знаний, умений и навыков пригодятся учащимся в будущем и какие компетенции следует развивать в рамках сегодняшних квалификационных требований по профессии.

Более тесное сотрудничество на европейском пространстве необходимо между работодателями и образовательными учреждениями системы профессионального образования, что обусловлено требованием регулярного обновления содержания образовательных стандартов в целях более эффективного соответствия инфраструктуры и методов, используемых в профессиональном образовании, инновационному характеру современной промышленности, которая осваивает всё новые образцы технологий и постоянно совершенствует организацию труда [5].

Главной тенденцией предложения, исходящего с рынка образовательных услуг, является учет требований "зеленой экономики", то есть бережного использования невозобновляемых ресурсов и сохранения окру-

жающей среды. Многие квалификационные требования по профессии учитывают экологический фактор, например, сокращение отходов производства, повышение эффективности потребляемой энергии. В будущем учет факторов "зеленой экономики" будет настолько же важен, насколько значимо в настоящее время умение пользоваться информационно-коммуникационными технологиями.

В обозримом будущем европейский рынок труда будет по-прежнему вынужден учитывать проблему старения наций, в результате чего от взрослых – особенно людей в возрасте – будет требоваться поддержание своих знаний, умений и компетенций на уровне, соответствующем современным производственным и технологическим требованиям. Для этого они должны будут повышать свою квалификацию в течение всей жизни, а это в свою очередь ставит перед системой профессионального образования задачу подготовки весьма гибкого по форме образовательного предложения, и создания действенной системы оценки полученных знаний в формате формального или неформального повышения квалификации. При этом очевидно, что будет активно использоваться дидактический потенциал информационно-коммуникационных технологий [6] (ИКТ) во время дистанционного или заочного обучения, которое позволит обновить и расширить имеющиеся у взрослых общие и профессиональные знания по профессии.

Интеграционная активность в сфере профессионального образования, пройдя несколько этапов, оформилась в виде Копенгагенской декларации в 2002 году. Принятие Декларации ознаменовало лишь начало нового общеевропейского образовательного процесса, в котором предстояло конкретизировать задачи в области профессионального образования, в области занятости, определить способы достижения большей мобильности учащихся, уточнить порядок признания квалификационных требований по значительному списку профессий. Для решения этих и многих других задач был сформирован Координационный совет и несколько Рабочих групп, которым предстояло действовать по основному разработанному направлению. В результате в 2003 году появилась Европейская стратегия занятости, в том же году были определены направления экономической политики Евросоюза на период 2003–2005 гг., которые предусматривали увеличение инвестиций в образование, включая вопросы улучшения качества образования и обучения. Так, в 2004 году было принято Мaaстрихтское коммюнике, которое принято называть уточненным вариантом Копенгагенской декларации, потому что в нем сформулированы были принципы реформирования национальных систем профессионального образования, в том числе требование усилить вза-

имодействие между всеми участниками процесса на национальном, региональном и местном уровнях. В коммюнике была поставлена задача облегчения мобильности рабочих кадров и учащихся между странами, увеличение возможностей трудоустройства, расширение консультативной помощи в плане выбора формы и способа обучения. Основой реализации поставленных задач провозглашены были принципы добровольности, открытый метод координации, активное вовлечение в реализацию всех значимых проектов социальных партнеров, прозрачность деятельности и взаимное доверие.

В целях более активного вовлечения общественности в реализацию целей Копенгагенского процесса были созданы так называемые виртуальные онлайн-сообщества, в которых происходило обсуждение принятых решений, предлагались варианты решения тех или иных проблем. В работе виртуальных обществ принимали участие Европейские социальные партнеры, Европейский социально-экономический комитет, всего около 170 участников из 20 стран.

*Основными механизмами реализации задач, сформулированных в Копенгагенской декларации, должны были стать:*

- ◆ более тесное взаимодействие между профессиональным образованием и высшим образованием;
- ◆ создание национальных и общеевропейской квалификационных рамок;
- ◆ осуществление мероприятий по стандартизации информации об уровне квалификации и профессиональном опыте занятых на территории Евросоюза (объединены условным названием Europass, дословно: Европаспорт).

Европаспорт в настоящее время представляет собой набор из пяти документов на одном из официальных языков Евросоюза, в том числе: резюме, в котором указывается полученное образование и имеющийся опыт работы; языковой паспорт, подтверждающий знание иностранных языков; паспорт мобильности; документ, являющийся приложением Европаспорта, в котором образовательное учреждение, обеспечившее начальное профессиональное образование, подтверждает уровень знаний, полученных конкретным лицом, и аналогичный документ, выданный высшим учебным заведением.

Проведенный анализ научной литературы, итоговых документов Еврокомиссии позволил констатировать, что Копенгагенский процесс за прошедшее десятилетие способствовал осознанию значения профессионального образования как на европейском уровне, так и на национальном. Это наглядно демонстрирует содержание принятых за это время европейских директив и

разработанных принципов, которые направлены на то, чтобы сделать процесс получения, присвоения квалификации более прозрачным, легче сравниваемым и проще переносимым из страны в страну, что в конечном итоге гарантирует гибкость и высокое качество европейского профессионального образования.

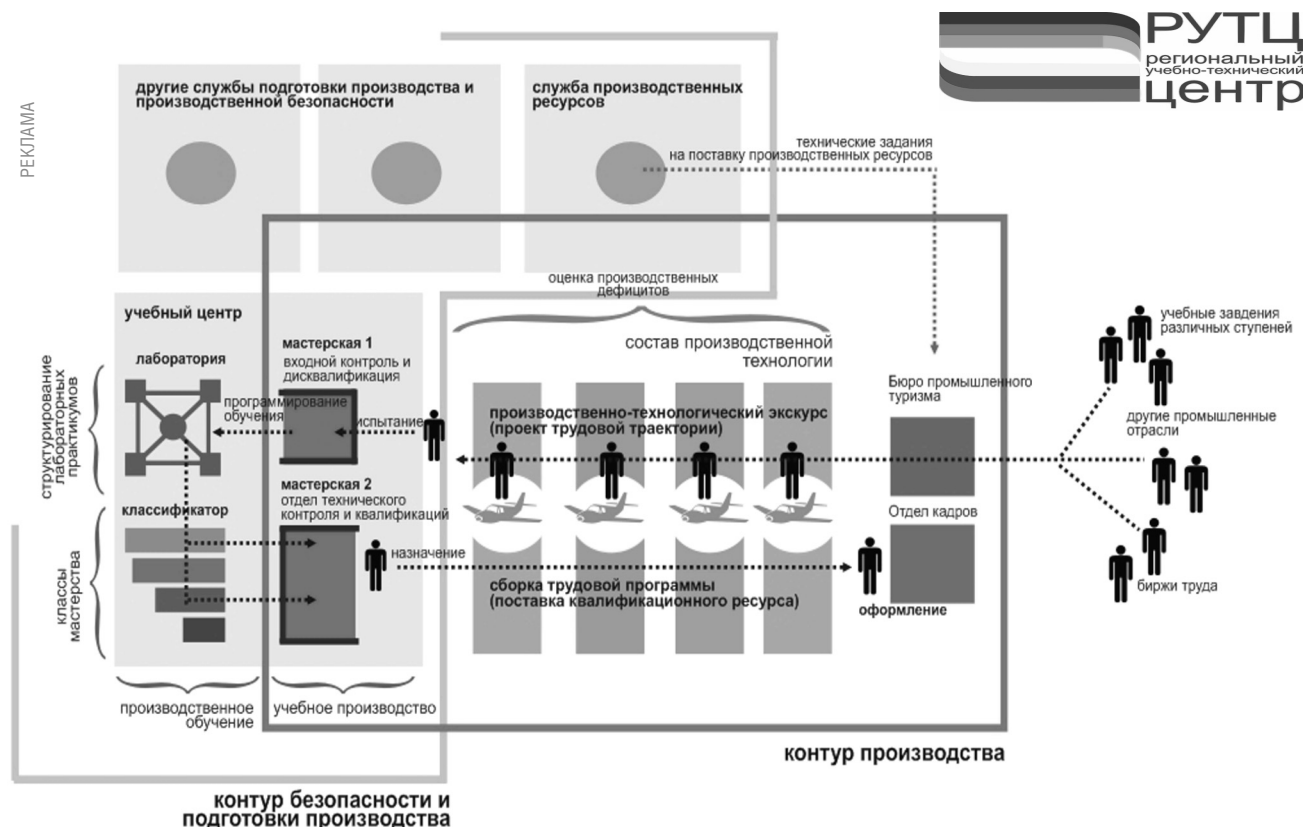
Последствия Копенгагенского процесса на образовательную политику стран Евросоюза были значительными и довольно скоро проявились. Такие важные процессы, как развитие национальной квалификационной

рамки с учетом необходимости создания общеевропейской квалификационной рамки (EQR), стали возможны только в результате Копенгагенского процесса. Эти рамки, учитывающие не только профессиональное, но и высшее образование, ответственны за смену перспективы обучения – от ориентации на затраты к ориентации на результат. Процесс формирования рамок в значительной мере способствовал созданию транспарентной и гибкой национальной квалификационной системы, что сопровождалось внедрением нового метода обучения – peer learning(нем.: kollegiales Lernen) [7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Сиягловская М. Б. Механизм реализации Копенгагенского процесса и современные особенности развития европейской системы профессионального образования //Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №. 4 (41).
2. <http://www.cedefop.europa.eu/> Дата обращения 12.12.2016
3. <http://www.etf.europa.eu/web.nsf/pages/home> Дата обращения 12.12.2016
4. Wessels W. Der Konvent: Modelle fur eine innovative Integrationsmethode //integration. – 2002. – Т. 25. – №. 2. – С. 83–98.
5. Сиягловская М. Б. Состояние и перспективы профессионального обучения по рабочим специальностям в странах Евросоюза //Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №. 5 (42).
6. Роберт И. В. Дидактика периода информатизации образования //Педагогическое образование в России. – 2014. – №. 8.
7. Сиягловская М. Б. Особенности развития квалификационной рамки Германии в условиях европейской интеграции //Мир науки, культуры, образования. – 2013. – №. 5 (42).

© М.Б. Сиягловская, ( maria.sinyagovskaya@gmail.com ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



# ИГРА КАК ФОРМА УСВОЕНИЯ НОВЫХ ЗНАНИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

## THE GAME AS A FORM OF LEARNING IN ELEMENTARY SCHOOL

*N. Usacheva*

### Annotation

A comparative study of the efficiency of absorption of new material students elementary school through game forms of control and evaluation on the example of the assimilation of new vocabulary words.

**Keywords:** elementary school, games, vocabulary words, control of knowledge, statistical analysis, small sample.

*Усачева Наталья Николаевна*  
ГБОУ г. Москвы  
"Гимназия № 1596"

### Аннотация

Проведено сравнительное исследование эффективности усвоения нового материала учащимися начальной школы при использовании игровой формы контроля и оценки на примере усвоения новых словарных слов.

### Ключевые слова:

Начальная школа, игры, словарные слова, контроль знаний, статистический анализ, малая выборка.

Одним из приемов педагогического общения в начальной школе является игра, в ходе которой цели обучения достигаются при помощи и посредством решения игровых задач. В отечественной педагогической литературе встречаются различные взгляды и подходы к сущности дидактических возможностей игр. Ряд исследователей (Л.С. Шубина, Л.И. Крюкова и другие) относят их к методам обучения. В.П. Бедерканова, Н.Н. Богомолова характеризуют игры как средство обучения. Игровую деятельность как проблему разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Л. Рубинштейн.

Игра помогает активизировать учащихся в обучении, преодолевать скуку, уходить от шаблонных решений интеллектуальных и поведенческих задач, стимулирует инициативу и творчество. Игры, которые используются в дидактических целях, можно разделить на два вида в зависимости от основного содержания игровых действий.

В одном случае основу содержания игры составляет дидактический материал, действия с которым облачаются в игровую форму [1]. В другом случае дидактический материал вводится как элемент в игровую деятельность, которая является как по форме, так и по содержанию основной. В процессе игры, преподаватель одновременно и руководит учебно-познавательной деятельностью, и связывает ее с увлеченностью соревнованием. В ходе игры, учащиеся решают игровые задачи с целью достижения желаемого результата посредством выполнения учебно-познавательных установок, определенных учителем. Игра является одним из инструментов достижения положительной динамики в темпах усвоения и прочности

новых знаний, а ее принципы заключаются в соревновательном взаимодействии, заинтересованности, как в игровом процессе, так и в их результатах. Педагогическим результатом является прочность усвоения новых знаний, полученных в ходе игры, положительный эмоциональный заряд, формирование амбициозной установки у проигравших устранить пробелы в знаниях не из страха быть наказанным, а из желания не стать проигравшим.

Для определения влияния игры на усвоение имеющихся и полученных новых знаний, проведены две работы среди учащихся третьего класса начальной школы: контрольная и экспериментальная. Традиционно контрольные работы в школе, как в старших классах, так и в начальной школе, проводятся с соблюдением определенных требований, выражающихся в собранности, сосредоточенности на поставленной задаче, внимании, самостоятельности, учете времени отводимого на работу. Следование этим требованиям для учащихся начальной школы представляет известные трудности, обусловленные физиологическими, психологическими и возрастными причинами.

Известно, что всякое экспериментальное педагогическое исследование должно иметь эмпирическую гипотезу исследования, предполагающую, что педагогическое воздействие более или, возможно, менее эффективно. Необходимо показать, что, будучи примененным к тому же объекту (например – к группе учащихся), оно дает другие результаты, чем применение традиционных педагогических воздействий. Для этого выделяется экспериментальная группа, которая сравнивается с конт-

рольной группой. Различие эффектов педагогических воздействий будет обосновано, если две эти группы, первоначально совпадающие по своим характеристикам, различаются после реализации педагогических воздействий (2).

Цель работы показать эффективность запоминания правильности написания словарных слов используя игровую соревновательную форму в сравнении с традиционной методикой проведения контрольной работы в начальной школе. При проведении данной работы ставилась задача оценки эффективности использования игровой формы в усвоении словарных слов посредством повышения заинтересованности и активности учащихся в процессе выполнения работы.

Согласно выдвинутой гипотезе предполагалось, что игровая соревновательная атмосфера способствует повышению результативности в усвоении новой информации. Было предложено использовать соревновательную игру, как средство повышения усвоения нового материала – словарных слов. Оценивались правильность написания словарных слов учащимися третьего класса начальной школы. Весь класс, состоящий из 26 человек, рассматривался как две группы, в которых проводились две работы в игровой форме (экспериментальная группа) и две работы в традиционной, неигровой форме с таким же двухнедельным перерывом (контрольная группа). Отобрано 180 словарных слов – по 90 слов для каждой группы. Все слова вписаны в карточки по 15 слов в каждой. Для получения и дальнейшего сравнения с экспериментальной частью исследования было проведено две работы в традиционной методической форме – №1 и №2. Как в первой, так и во второй работах учащимся были розданы карточки по 15 словарных слов в каждой. Общее количество пропущенных в 15 словах букв в карточках варьировало от 20 до 24. После заполнения учащимися карточек, по каждой из них проводился разбор выявленных ошибок. Через две недели проводилась вторая работа, на которой учащимся раздавались те же карточки с пропущенными буквами. Ученик должен был заполнить карточку, которую он уже заполнял две недели назад. В эксперименте было проведено также две работы №3 и №4. Экспериментальная работа проводилась в игровой, соревновательной форме по заранее спланированному сценарию.

Для создания атмосферы соревнования, учащиеся класса были разделены на три группы: восемь учащихся в одной и по девять в двух других. Как в контроле, так и в эксперименте проверялась и оценивалась учителем каждая заполненная карточка. В экспериментальных работах определялся суммарный результат в каждой соревновавшейся группе учащихся. Чем меньше ошибок в заполненных карточках, тем больше суммарный балл в каждой группе. Так как в группах разное количество уча-

щихся, то результат группы оценивался как средняя арифметическая группы: все баллы в группе суммировались и делились на количество учащихся в группе. При выполнении первой экспериментальной работы (№3) общение внутри группы разрешалось. Группа, набравшая наибольшую сумму баллов, признавалась победителем, и ей вручался приз. Через две недели по аналогичной методике проводилась вторая работа (№4), в ходе которой каждый учащийся заполнял "свою" карточку. Общение в группе было запрещено. Как и в первой экспериментальной работе, баллы суммировались, и определялся победитель. После оценки полученных результатов учителем карточки раздавались учащимся для ознакомления с допущенными ошибками и снова собирались для статистической обработки и анализа. Эффективность игрового методического приема оценивалась по степени выраженности различий между экспериментальными письменными работами №3 и №4 в сравнении с двумя работами в контрольной группе (№1 и №2). В дальнейшем проводилась статистическая обработка результатов в экспериментальной и контрольной группах. Использовались показатели параметрической и непараметрической статистики: средняя арифметическая ( $M$ ), ошибка средней арифметической ( $m$ ), относительные величины (доля) выраженные в процентах (%),  $\chi^2$  (хи квадрат), критерий Стьюдента ( $t$ ), критерий Манна-Уитни ( $U$ ).

Сравнительный анализ работ №1 и №2 в контрольной группе показал, что у 50,0% учащихся количество допущенных ошибок уменьшилось, у 18,2% – ошибок стало больше, у 31,8% результат не изменился, более половины из них повторили свой отличный результат, не допустив ни одной ошибки.

В экспериментальной группе по результатам выполнения работы №4 количество ошибок уменьшилось у 72,7% учащихся, 13,6% во второй работе допустили больше ошибок, у такого же количества учащихся не было ошибок, как и в работе №3 – 13,6%.

В табл. №1 представлены результаты четырех работ, оцененных учителем по пятибалльной системе. Между первой и второй работами (контрольная группа) различия незначительные, в отличие от третьей и четвертой работами (экспериментальная группа). Здесь отличия существенные: в четыре раза уменьшилась доля получивших удовлетворительные и неудовлетворительные оценки, на 18 % увеличилась доля получивших оценку "хорошо" и почти в 2 раза возросло количество оценок "отлично".

При сравнении долей хороших и отличных оценок между выполненными работами по критерию  $t$  Стьюдента (табл. №2) достоверные различия определяются между теми, кто получил "хорошо" и "отлично" по результатам 3-ей и 4-ой и 1-ой и 4-ой работами ( $p < 0,05$ ).



Таблица 1.

Результаты проведенных работ в контрольной и экспериментальной группах (оценка учителя) (%).

Оценка учителя	работа №1 (контрольная группа)	работа №2 (контрольная группа)	работа №3 (эксперимент. группа)	работа №4 (эксперимент. группа)
удовл. и неудовлетворит.	36,4	33,4	50,0	11,1
хорошо	50,0	45,8	31,8	50,0
отлично	13,6	20,8	18,2	38,9
<i>Всего</i>	100,0	100,0	100,0	100,0

Таблица 2.

Сравнение доля учащихся (%), получивших "хорошо" и "отлично" в контрольной и экспериментальной группах по критерию t (Стьюдента).

	работа №1 (контрольная группа)	работа №2 (контрольная группа)	работа №3 (эксперимент. группа)	работа №4 (эксперимент. группа)
работа №1 (контрольная группа)	63,6%	t=0,9(p>0,05)	t=1,1(p>0,05)	t=2,0 (p<0,05)
работа №2 (контрольная группа)	t=0,9 (p>0,05)	66,7%	t=1,6(p>0,05)	t=1,3 (p>0,05)
работа №3 (экспериментальная гр.)	t=1,1 (p>0,05)	t=1,6 (p>0,05)	50,0%	t=2,6(p<0,05)
работа №3 (экспериментальная гр.)	t=2,0 (p<0,05)	t=1,3 (p>0,05)	t=2,6 (p<0,05)	88,9%

Таблица 3.

Удельный вес допущенных ошибок ( $P \pm m\%$ ) в контрольной и экспериментальной группах и определение различий между группами (t Стьюдента).

	работа №1 (контрольная группа)	работа №2 (контрольная группа)	работа №3 (эксперимент. группа)	работа №4 (эксперимент. группа)
работа №1 (контрольная группа)	P = 18,6 m = ± 1,72	t=2,33 (p< 0,05)	t= 1,76 (p> 0,05)	t= 7,5 (p < 0,01)
работа №2 (контрольная группа)	t=2,33 (p< 0,05)	P = 13,02 m = ± 1,43	t= 0,53 (p> 0,05)	t= 5,54 (p<0,01)
работа №3 (экспериментальная гр.)	t= 1,76 (p> 0,05)	t= 0,53 (p> 0,05)	P = 14,3% m = ±1,56	t=5,83 (p<0,01)
работа №3 (экспериментальная гр.)	t= 7,5 (p < 0,01)	t= 5,54 (p<0,01)	t=5,83 (p<0,01)	P = 3,6% m = ± 0,82

Таблица 4.

Сравнение результатов контрольных и экспериментальных работ по критерию Манна-Уитни (U).

	работа №1 (контрольная группа)	работа №2 (контрольная группа)	работа №3 (эксперимент. группа)	работа №4 (эксперимент. группа)
работа №1 (контрольная группа)	-	118,5 (p<0,05)	126,5 (p>0,05)	7,5 (p <0,01)
работа №2 (контрольная группа)	118,5 (p<0,05)	-	196,0 (p>0,05)	30,0 (p <0,05)
работа №3 (экспериментальная гр.)	126,5 (p> 0,05)	196,0 (p>0,05)	-	7,0 (p <0,01)
работа №3 (экспериментальная гр.)	7,5 (p <0,01)	30,0 (p <0,05)	7,0 (p <0,01)	-

Абсолютное количество допущенных учащимися ошибок (табл.3) при повторном выполнении работ, как в контрольной группе, так и в экспериментальной, достоверно снижается ( $p < 0,05$ ).

Количество ошибок, допущенных учащимися контрольной группы меньше во второй работе по сравнению с первой: 18,6% и 13,02% соответственно, снижение в 1,4 раза.

В экспериментальной группе по сравнению с контрольной отмечается более высокая результативность в запоминании правильного написания слов. При проведении первой работы в экспериментальной группе (работа № 3), количество допущенных ошибок составило 14,3%, во второй работе – 3,6% (работа № 4), то есть снижение количества ошибок почти четырехкратное. Анализ полученных результатов проведенный с использованием показателей непараметрической статистики  $t$  Стьюдента и  $\chi^2$  показал, что если в группе контроля количество допущенных ошибок снизилось в 1,4 раза: с  $18,6 \pm 1,6\%$  до  $13,0 \pm 1,4\%$  ( $t = 2,59$  ( $p < 0,05$ );  $\chi^2 = 3,977$  ( $p < 0,05$ )), то в экспериментальной группе почти в 4 раза с  $14,3 \pm 1,5\%$  до  $3,6 \pm 0,8\%$  ( $t = 6,25$  ( $p < 0,01$ );  $\chi^2 = 28,5$  ( $p < 0,01$ )). Различия статистически достоверны. Выполнение работы в традиционной форме, способствуют запоминанию правильности написания словарных слов, но эффективность этой работы низкая и связь слабая в отличие от экспериментальной группы, показавшей более высокую эффективность. Сравнение двух малочисленных групп, часто не подтверждает достоверность выявляемых различий по причине малого количества единиц наблюдения (в нашем случае – учащихся). Для повышения достоверности выявленных различий использовался показатель непараметрической статистики Манна–Уитни (U), позволяющий с высокой степенью достоверности подтвердить имеющиеся различия в сравниваемых малых выборках.

Критерий Манна–Уитни (U) проверяет гипотезу о том, что две выборки "одинаковы". Данный критерий сравнивает суммарные значения ранговых показателей двух выборок. С помощью критерия Манна–Уитни проведена оценка различий в результатах всех выполненных работ контрольной и экспериментальной групп по количеству допущенных ошибок. В таблице №5 представлены критерии Манна–Уитни при парном сравнении допущенных ошибок учащимися и достоверность полученных результатов, подтверждающих либо отвергающих "нулевую" гипотезу об отсутствии различий.

Полученные показатели Манна–Уитни (табл.№4) подтверждают предположение о большей эффективности усвоения нового материала при выполнении работ в игровой форме по сравнению с традиционным обучением и контролем получаемых знаний: получены более высокие и статистически значимые различия результатов работ №3 и №4 ( $p < 0,01$ ) в экспериментальной группе, по сравнению с работами №1 и №2 в контрольной ( $p < 0,05$ ). "Нулевая" гипотеза об отсутствии различий между результатами приведенных выше работ, опровергается.

В процессе проведения работ отмечалась особая атмосфера в классе. При заполнении карточек в экспериментальной группе присутствовали эмоциональный подъем, активность, интерес и азарт. Выигрыш "своей" группы, возлагал на каждого ученика осознаваемую ответственность перед товарищами. Допустить ошибку означало уменьшить вероятность достижения цели – выигрыша группы. Чтобы выиграть, надо меньше делать ошибок, а для этого надо знать материал. Проведенная работа подтверждает выводы ранее выполненных исследований о роли игры в учебном процессе, в повышении эффективности педагогической и образовательной деятельности в начальной школе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=5385>
2. Новиков Д.А. "Статистические методы в педагогических исследованиях (типичные случаи)". М.: МЗ–Пресс, 2004. – 67 с.
3. Эльконин Д.Б. Психология игры.– М.: Педагогика, 1978
4. Щуркова Н.Е. Классное руководство: игровые методики.– М.: Педагогическое общество России, 2004.
5. Кэмпбелл Р. Как на самом деле любить детей.– М., 1992
6. Вулис А. Литературные зеркала.– М., 1991.
7. Анисеева Н.П. Воспитание игрой. Книга для учителя.– М. Просвещение, 1987
8. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся учебном процессе. Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1979.

## АКМЕЛИНГВИСТИКА - ПРОДУКТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗ-е

### ACMEOLOGY - PRODUCTIVE TECHNOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC PROFILE

*N. Churkina*

#### Annotation

The article considers acmeology, the science presenting productive technologies of foreign language mastering, which allow to reconstruct aims and methods of educating, form students motivational sphere, independence, creativity and cognitive activity.

**Keywords:** acmeology, principles of acmeology, productive technologies, creativity, professional education.

*Чуркина Наталья Витальевна*

*Ст. преподаватель,*

*Северо-Кавказский Федеральный Университет*

#### Аннотация

В статье рассматривается акмелингвистика – наука, представляющая продуктивные технологии освоения иностранного языка, позволяющие перестроить цели и методы обучения, сформировать у студентов мотивационную сферу, самостоятельность, креативность, познавательную активность.

#### Ключевые слова:

Акмелингвистика, принципы акмелингвистики, продуктивные технологии, креативность, профессиональное образование.

**И**зменения политической, экономической и культурной жизни общества диктуют появление профессионально подготовленных специалистов в разных сферах на рынке труда [1]. Иностранный язык является одним из важнейших компонентов успешной профессиональной реализации личности и продвижения по карьерной лестнице и для студентов, обучающихся по специальности "Туризм".

К основным факторам, вызвавшим кардинальные изменения в профессиональном общении на иностранном языке, относится, с одной стороны, быстрое развитие письменного общения в сети Интернет, а, с другой стороны, значительное расширение круга партнеров российских специалистов [2, с.23].

Студенты неязыкового факультета должны овладеть навыками говорения, устного и письменного перевода, письменной речи для переписки по электронной почте, лексико-грамматическими знаниями для их будущей научной деятельности. Чтение на иностранном языке также является неотъемлемой частью профессионализма. Но это уже не просто чтение оригинальной литературы по специальности, которое было 20 лет назад, а чтение с поиском иноязычной информации, в первую очередь, в сети Интернет.

По сути, студенты неязыкового вуза должны уделять изучению иностранных языков не меньше времени, чем студенты-лингвисты.

Очевидным становится необходимость хорошего владения языками наряду с прочными знаниями основных изучаемых предметов. Как же совместить всё это, например, на факультете туризма и сервиса, где иностранный язык не является профильным предметом, и в программе не предусмотрено большое количество часов в неделю? Безусловно, студент должен уделять огромное количество времени изучению ИЯ не только в университете, но и занимаясь самостоятельно дома.

Необходимо совершенствовать методы преподавания ИЯ в системе профессионального образования; модернизировать и сделать доступной и естественной интеграцию гуманитарных аспектов в научно-естественную отрасль; вывести носителя языка на метакоммуникативный уровень общения, при котором каждый человек, владеющий речью, должен использовать определённый набор принятых в данной структуре типов дискурсов для общения во всех сферах жизни. Этому способствует акмелингвистика. Её цель заключается в переходе от предметно-ориентированного обучения студента к обучению, ориентированному на его развитие, на формирование его мотивационной сферы, независимого стиля мышления, самостоятельности, на стимулирование его познавательной активности и, как результат, повышение качества знаний.

Акмелингвистика (от лат. "акме" – наивысший и "лингва" – языкознание) возникла из акмеологии – науки, обеспечивающей возможности достижения выс-

шей ступени индивидуального развития [3]. Ключевые понятия акмеологии (одарённость, мастерство, сознание, личность, совершенствование, креативность, индивидуальность) являются важными и в акмелингвистике. Обучение ИЯ должно стать индивидуализированным, функциональным, эффективным, когнитивным, разнообразным.

*Основными принципами акмелингвистики являются:*

- ◆ систематизация в обучении иностранным языкам.

Этот подход предполагает постановку такой задачи перед студентами, которую они должны сознательно принять и суметь осуществить на каждом этапе заданной программы обучения с конкретными указаниями тем, грамматики, необходимого объёма лексики, упреждений на семестр, год, весь срок обучения ИЯ.

Преподаватель должен разъяснить студентам, как максимально эффективно достичь поставленной задачи, в том числе и в ходе самостоятельной работы.

- ◆ ориентация на акмеограмму.

Этот принцип означает, что студент под руководством преподавателя должен стремиться получить максимум знаний, навыков, умений при изучении ИЯ, проявляя ответственность и сознательность; он должен саморазвиваться и совершенствоваться, т.е. проявлять качества, свойственные зрелой личности.

- ◆ учет психофизиологических особенностей учащегося.

Это синтез психологии, педагогики и физиологии для достижения наивысшего результата в обучении иностранным языкам. Он предполагает учёт особенности памяти, мышления, восприятия, умение концентрировать внимание, знание типов высшей нервной системы, познавательную активность, готовность преодолевать трудности связанные с усидчивостью и волей и т.д.

- ◆ последовательность и иерархичность в подаче учебного материала.

Это способ подачи материала

а) от простого к сложному,

б) концентрация внимания в большей степени на частотных и главных явлениях в языке (для будущих специалистов сферы туризма – это, к примеру, диалоги и тексты по специальности, специализированная лексика и устойчивые фразы),

в) использование актуального и приоритетного языкового материала и вида речевой деятельности (такие виды речевой деятельности, как говорение и аудирование, более необходимы будущим специалистам туристической индустрии, чем чтение и перевод).

- ◆ следование акмеэтике.

Этот принцип подразумевает воспитание духовно-нравственных качеств будущего специалиста и выражение своего собственного отношения к явлениям в обществе через иностранный язык, соблюдение этических норм и авторских прав в различных интернет-сообществах в материалах публикаций о себе или представляемой организации.

Таким образом, акмелингвистика является одной из инновационных технологий обучения ИЯ, позволяющая перестроить цели и методы обучения и по-новому взглянуть на роль и место каждого вида речевой деятельности в соответствии с реальными нуждами профессии будущего специалиста[4].

Акмелингвистика предполагает высокую степень креативности (т.е. способности творчески и нестандартно мыслить и созидать, преодолевать какие-то ограничения, проявлять смелость в поведении), которая базируется на мотивации обучаемых к познавательной-исследовательской деятельности. Креативность является одним из мощных факторов развития личности, основным инструментом развития всех сфер жизни современных студентов[5]. Традиционно креативность рассматривается как универсальная познавательная способность, которая не сводится к интеллекту.

Креативные технологии представляют собой единство разнообразных методик, методов, подходов и средств (в зависимости от характера учебного материала, уровня мотивации и образованности), которые позволяют продуктивно использовать учебное время. К креативным технологиям можно отнести программную, блочную, интенсивную, проблемную, эвристическую, модульную, конструктивную технологию, технологию дистанционного обучения и др. Вариативность различных креативных технологий предоставляет широкую возможность преподавателю быть более гибким в выборе средств и методов обучения, выборе тем для изучения, избавляет от жестких требований, предоставляет свободу и инициативу педагогического поиска[6].

*Использование креативных технологий влияет на:*

- ◆ формирование нового менталитета студентов, базирующегося на убеждении, что образование производит новое знание и информацию;

- ◆ на развитие способности к абстрактному мышлению и преодолению психологических барьеров;

- ◆ на создание новой образовательной среды, которая позволила бы человеку получать качественное образование в любое время, в любом месте, на протяжении всей жизни.

Учёные выделяют взаимосвязь креативности личности и других её качеств, влияющих на общий уровень зрелости личности, его привлекательность и ценность для общества.

Важными личностными компонентами развития креативности являются мотивация, самоактуализация, самооценка, вера в свои способности, культурно-нравственное развитие, толерантность, трудолюбие, негативизм и др[7].

Итак, акмеологический подход способствует совершенствованию и перестройки методов преподавания ИЯ, развивая творческую активность студентов, их коммуникативное поведение в зависимости от ситуации общения, готовность к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности будущих специалистов. Этот метод делает естественной интеграцию гуманитарных аспектов в научно-естественную отрасль и позволяет вывести преподавание ИЯ на новый более качественный уровень.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова А. Ю. Практическое значение профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Материалы III Международной научно-практической конференции "Содержание профессиональной подготовки по иностранным языкам в неязыковом вузе". – 2015. – С. 57–62.
2. Михеева Н.Ф. Новые методики преподавания иностранных языков; компетентный подход к преподаванию иностранного языка как языка профессии. – Сб. материалов VII Международной конференции "Российские вузы в европейском академическом пространстве: Болонский процесс после 2010 г.". – М.: Изд-во РУДН, 2010.
3. <http://www.kspu.ru/uop7/uploads/1144416800/Suboch%20i%20dr.-1-red.doc>
4. Румянцева Л.Н. Технологии обучения иностранным языкам третьего тысячелетия с позиции акмелингвистики. – СПб, 2003
5. Аболина Н. С. К проблеме развития креативности личности в процессе профессионализации / Акмеология профессионального образования: материалы 6-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 19–20 мая 2009 г. – Екатеринбург 2009. ? С. 18?23.
6. Акмеология 2000. Методические и методологические проблемы // под ред. Н.В.Кузьминой, А.М.Зимичева. СПб. СПбАА. 2000. с.248
7. Деркач А. А. Актуальные проблемы акмеологии развития [Электронный ре- сурс] – Режим доступа: <http://www.goskadri.ru> (дата обращения 12.02.2015 г.).

© Н.В. Чуркина, ( [churkina-nt@mail.ru](mailto:churkina-nt@mail.ru) ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



## ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ В ДИСКУРСЕ БРИТАНСКИХ ОБЪЯВЛЕНИЙ О НАЙМЕ

### THE GENDER DIMENSION IN THE DISCOURSE OF BRITISH ANNOUNCEMENTS OF EMPLOYMENT

*E. Dostovalova*

#### Annotation

The specific lexis, that portrays the feminine and masculine linguistic images, was found. The gender-determined language is also expressed in syntax of sentences. Polite forms, questions and exclamations are more typical for female speech, while imperative forms are a characteristic of male language. The present research comments upon the changes in expressing the gender aspect in the job ads of 1920ies and studies the subtle gender wording and specific syntactical structures used as a gender filter for the modern job ads. This study proves the influence of gender bias on nowadays social image of Great Britain in the employment sector.

**Keywords:** gender aspect, job advertisements, discourse, pragmatics, masculine, feminine, lexis, syntax.

*Достовалова Екатерина Константиновна*  
Аспирант, Санкт-Петербургский  
Государственный Университет

#### Аннотация

В настоящей статье излагается суть теоретических исследований зарубежных специалистов о гендерном аспекте как приоритетном направлении в комплексном изучении данного вопроса на стыке научной мысли в области психологии, социологии и лингвистики. Исследователи пришли к заключениям о существовании "женского" и "мужского" языков коммуникации, о своеобразии речевых форм у лиц разного пола.

Данное исследование позволило проследить путь от эксплицитного в 1920ые годы до скрытого в лексических единицах и синтаксической структуре сегодня прагматического эффекта воздействия существующих в рамках социальной жизни общества гендерных стереотипов на рабочие отношения в Великобритании.

#### Ключевые слова:

Гендерный аспект, объявления о найме, дискурс, прагматика, маскулинный, фемининный.

Отражение гендерных стереотипов в языке является одним из приоритетных направлений в исследованиях современных лингвистов. Многие ученые обратили свое внимание на особенности выражения гендерного аспекта в различных видах дискурса.

Одной из первых на своеобразие и характерные черты речи каждого из полов обратила внимание американская исследовательница Робин Лакофф[2]. Она выделила основные параметры несоответствия "женского" и "мужского" языков на фонетическом, синтаксическом и лексикологическом уровне, а также обратила внимание на обилие вежливых форм и гиперкорректность языка женщин.

Несколько позднее лингвист Дебора Таннен в своей книге "Ты меня не понимаешь! Почему женщины и мужчины не понимают друг друга" обратила внимание на контрастность речевого поведения лиц разных полов, основываясь в своих выводах на психологических чертах свойственным каждому из них[1]. Для психологического образа мужчины характерны соревновательность и поддержание определенного статуса, независимость, склонность к анализу и поиск быстрого решения для су-

ществующей задачи, краткость и информативность общения, отказ от компромисса в пользу утверждения собственной точки зрения. В соответствии с такими данными, маскулинное речевое поведение характеризуется императивностью, высокой степенью информативности и немногословностью. Женский психолингвистический портрет характеризуется значительной эмоциональностью, склонностью к уступкам и образностью выражения мысли.

В действительности лица мужского и женского пола демонстрируют явные отличия в рамках речевого поведения.

В данной статье мы намереваемся исследовать рекламный дискурс британских объявлений о найме на работу на предмет выраженности гендерных стереотипов, а также выяснить используют ли авторы ОН языковые гендерные особенности с целью найма сотрудников определенного пола.

В современном мире борьба за гендерное равенство не может считаться завершенной. Фундамент равноправного участия обоих полов в принятии решений во всех спектрах жизни был заложен в 1960ых годах, но, вполне

очевидно, что и сегодня гендерные стереотипы детерминируют некоторые сферы социальной жизни, включая трудовую.

Совершив экскурс в историю, мы ознакомились с текстами ОН из британских газет 1921 и 1926 годов [5]. Было обнаружено, что ОН 1920-ых годов обладают сложной структурой, состоят из 4–5 предложений, их прагматический потенциал не реализован в полной мере. Автор ОН не предоставляет дополнительных сведений о вакантной должности, ограничиваясь наименованием позиции, размером оплаты труда и предоставлением контактной информации. Интересным фактом явилось эксплицитное выражение предпочтений работодателя относительно гендера потенциального кандидата. Вакансии, предлагаемые мужчинам расположены в одном газетном столбце, озаглавленном *Situations for Males*, а вакансии для женщин – во втором газетном столбце с заголовком *Situations for Females*. Изучение содержания объявлений позволило прийти к выводам относительно традиционных сфер мужского и женского трудоустройства. Типичной деятельностью для женщин является приготовление пиццы, уборка, шитье, вспомогательная работа в медицинских и образовательных учреждениях, в то время как мужская работа связана со строительством, обслуживанием механизмов, кузнечным и сапожным делом.

Рассмотренные ОН свидетельствуют о том, что в обществе того времени существовали стереотипы о распределении социальных ролей и сфер деятельности. Женщины не обладающие специальным образованием и навыками выполняли работу, связанную с домашними делами, а дамы с образованием занимались работой с бумагами, пациентами в лечебных учреждениях, школах, были гувернантками для детей или же компаньонками для пожилых людей. Мужские роли на рынке труда как правило были связаны с тяжелым физическим трудом, для лиц без образования, или же с работой на производстве и в сфере продажи услуг, но для этого было необходимо специальное образование и опыт.

Предполагается, что ценности общества – это устойчивые образования, медленно поддающиеся трансформации, так как являются результатом опыта, приобретенного, сохраненного и утвержденного несколькими поколениями людей.

Тем не менее, требования современной гендерной корректности направлены на расширение прав и возможностей обоих полов и, соответственно, сокращение выражаемых ранее предпочтений в пользу мужчин или женщин при трудоустройстве в разных сферах деятельности. Мы предполагаем, что существует возможность определить особенности выражения гендерных черт языковыми средствами в дискурсе ОН, соответствующих традиционно женским или мужским сферам деятельнос-

ти, а также определить используют ли работодатели эти лингвистические особенности как уловку для выбора кандидатов определенного пола на должности, которые должны рассматриваться как потенциально равные возможности для женщин и мужчин.

В качестве источника получения материала для данного исследования были выбраны веб-сайты, наиболее посещаемые британцами в активном поиске работы, по данным поисковой системы [www.google.co.uk](http://www.google.co.uk), самой популярной среди Интернет пользователей Великобритании.

Было рассмотрено 400 ОН из электронных версий газет *The Telegraph*, *The Guardian*, а также с сайта [www.totaljobs.com](http://www.totaljobs.com). Несмотря на то, что количество объявлений нельзя определить как исчерпывающее, полученные при анализе выводы позволяют высказывать предположения относительно выраженности и прагматичности использования гендерного аспекта в данном типе дискурса.

Современные ОН значительно изменились, увеличив объем и распространив структуру. В типичном ОН сегодня действуют общепринятые стандарты, требующие от автора рекламного сообщения соблюдать структуру и информативность каждого из параметров объявления. ОН состоит из заголовка, описания местоположения и заработной платы, предоставляет описание компании – работодателя, самой вакансии и требования к кандидату. Языковые средства объявления апеллируют к потенциальным кандидатам, данный тип дискурса отличается значительным прагматическим потенциалом, так как ориентирован на успешность коммуникативной ситуации, конкурентоспособность в рамках рынка труда. Далее в таблицы приведены примеры типовых по структуре ОН, выбранные из общего количества 200 штук, функционирующих в гендерно-направленных сферах трудоустройства, ориентированных либо на мужчин, либо на женщин. ОН во втором столбце таблицы ориентировано на лиц мужского пола, и, в соответствии с нашим предположением содержит гендерно маркированные языковые средства. В третьем столбце представлено ОН, направленное на лиц женского пола, и обладающее соответствующим лингво-прагматическим инструментарием.

В примере, связанном с мужским трудоустройством, наблюдается использование гендерных маркеров, выраженных на лексическом и синтаксическом уровнях.

Автор объявления использует общеоценочные положительный прилагательные *superb*, *superior*, обладающие значением превосходства, а также характеризует компанию прилагательным *leading*, в описании требования к кандидату указывает качества *active* и *confident*, подчеркивая идею доминантности. Доминирование, по

Таблица 1.

Структура ОН	ОН в сфере традиционно мужского трудоустройства [7]	ОН в сфере традиционно женского трудоустройства[7]
Заголовок	General Labourer / Machine Operator Перевод: Рабочий / Оператор техники	Nanny Housekeeper Перевод: Няня - Помощница по дому
Местоположение	Cambridgeshire Перевод: Кэмбриджшир	Surbiton Перевод: Сурбитон
Саморепрезентация работодателя	We offer you a superb opportunity to join the team of a leading manufacturer in Europe within their market. Перевод: Мы предлагаем великолепную возможность присоединиться к команде лидирующего в своей сфере производителя в Европе	A lovely family with two little girls are looking for a kind and caring Nanny Housekeeper. Both parents work full time, but Mum is on maternity leave until July. Перевод: очаровательная семья с двумя маленькими девочками ищет добрую и заботливую няню - помощницу по дому. Оба родителя заняты полный рабочий день, но мать девочек до июля находится в отпуске по уходу за ребенком.
Описание вакансии	In this role you can become a part of a superior team who will be required to produce quality products and undertake some general labouring. Перевод: На данной позиции Вы можете стать частью первоклассной команды, от которой требуется производство качественных продуктов и выполнение общих работ.	You will prepare children's school bags, box lunch; tidy baby room and kitchen, clean shoes and boots and car seat, revise homework, take kids to afternoon classes and run errands (only from time to time). Перевод: Вы будете собирать детям в школу портфель и обед с собой, наводить порядок в детской комнате и на кухне, чистить обувь и автомобильное кресло, проверять домашнее задание, провожать детей на дневные занятия и выполнять поручения (только время от времени).
Требования к кандидату	Be active. Strong working skills. Previous experience in utilising machinery is beneficial. Follow instructions and learn new skills to carry out the role in a confident manner. Перевод: Будьте активны. Выдающиеся рабочие навыки. Предшествующий опыт управления техникой будет Вашим преимуществом. Следуйте инструкциям и учитесь новым навыкам, чтобы уверенно выполнять поставленные задачи.	You will be a nice caring person who will engage the children with lots of playing and laughing and an educational approach. Caring, reliable, organised. Перевод: Вы - милый заботливый человек, увлекающийся детей смехом и играми с обучающим подходом. Заботливость, надежность, организованность.
Оплата и вознаграждение	7.95 Pound sterling per hour 37.50 hours per week Перевод: 7.95 фунтов в час 37.50 часов в неделю	22,000 Pound sterling gross per annum. All taxes paid by employer. 28 days' paid holiday. Перевод: 22 тысячи фунтов в год без учета налогов. Налог выплачивает работодатель. 28 дней оплачиваемого отпуска в год.
Форма отклика на вакансию	Apply through relevant channels. Перевод: Откликнитесь на вакансию соответствующим образом.	Do you fit the role? Please, contact us. Вы соответствуете указанной вакансии? Пожалуйста, свяжитесь с нами.

мнению социологов, является одним из основных параметров маскулинности, характеризующим мужские ролевые нормы в рамках социальной жизни.

В рамках рассмотренного примера также привлекает внимание частотность употребления императивов. Императивными формами выражены требования к кандидату и предложение откликнуться на вакансию. Повелительное наклонение со свойственной ему категоричностью совпадает со стереотипами маскулинного сознания, поэтому более характерно для мужской речи.

Объявление о работе для мужской части населения более сжато, содержит меньше деталей, не создает ин-

тимную атмосферу общности, апеллируя к кандидату, а напротив бросает вызов адресату.

Исследование объявления о вакансии, связанного с женским трудоустройством, показало наличие в нем лингвистических средств с гендерной спецификой. Данное ОН содержит лексику, связанную с языковой картиной дома и семьи, по стереотипным представлениям общества, являющуюся центром для женского сознания. В тексте содержится значительное количество прилагательных, относящихся ОН в целом к фемининной аудитории. Kind, caring, lovely в описании желаемого кандидата и характеристики самой семьи, которая выступает в роли работодателя, апеллируют к чувственной стороне челове-



ческой личности, стереотипично более близкой женщинам. Существительные *family, children, kids, parents* относятся к концептуальному полю "семья", которая по мнению членов социума является базовой ценностью для общества в целом, но именно женщинам позволяет реализовать себя в традиционной роли матери, хозяйки, хранительницы домашнего очага. Существительные *bags, shoes, boots, lunch, kitchen, baby room*, принадлежащие к концептуальному полю "дом", личной и, как правило, скрытой от посторонних глаз части человеческой жизни. Так, автор объявления, заранее вовлекает адресата в свой круг, обращается не к амбициозным стремлениям личности, а к ее чувственному, эмоциональному миру.

В последней части объявления автор использует гендерно обусловленную стратегию, выраженную вопросительной формой. В отличие от ранее рассмотренного ОН в сфере мужского трудоустройства, здесь в части ОН, предназначенной для определения формы отклика на вакансию, содержится вопрос, являющийся одним из способов воздействия на женскую аудиторию, более отзывчивую и эмоционально реагирующую, а также склонную к установлению личных контактов.

Анализ современных ОН в традиционно мужских и женских сферах трудоустройства, позволили выделить значительное количество лексических единиц, которые могут быть охарактеризованы как гендерно маркированные маскулинные лингвистические средства. Представляется возможным создать списки лексики, используемой авторами объявлений с прагматической целью привлечения лиц либо женского, либо мужского пола для замещения вакансии. Далее с помощью анализа каждого отдельно взятого ОН на содержание и превалирование маскулинной или фемининной гендерной маркированности представляется возможным определить какой аудитории адресовано рекламное сообщение, даже если имплицитное выражение намерений работодателя принять на работу мужчину или женщину в тексте объявления отсутствует.

Ранее психологи уже предпринимали попытки категоризировать личностные характеристики в соответствии с гендерной принадлежностью.

В 1999 году совместное исследование J. E. Williams, R. C. Satterwhite и D. L. Best, ориентированное на определение кросс-культурных гендерных стереотипов и основанное на изучении данных из 25 стран мира, позволило создать общую информативную описательную базу о действующих предубеждениях относительно мужских и женских психологических характеристиках [4].

Американские психологи D.A. Prentice и E. Carranza в 2002 году проводили исследование с целью выявления и сравнения психологических черт в стереотипичных порт-

ретах мужчины и женщины в современном обществе [3]. В ходе исследования были получены результаты, подтверждающие, что, по мнению общества, мужскими характеристиками являются: стремление к достижениями, активность, более глубокое знание дела, физическая сила, уверенность и решительность. Типично женскими чертами, в соответствии с выводами психологов, являются эмоционально-экспрессивные характеристики: оптимизм, доброта, сопереживание, склонность проявлять заботу, вежливость, терпеливость, зрелость и честность.

Новизна настоящего исследования состоит в том, что предпринята попытка составить список лексики, на основе уже существующих психологических исследований и данных предлагаемого анализа текстов ОН, который позволит идентифицировать прагматическую направленность рекламного сообщения о вакансии в адрес лиц определенной гендерной принадлежности.

Далее в **табл. 2** приведены списки лексических единиц, выделенных при анализе 200 ОН из современных ресурсов, позволяющих выделить гендерно маркированную лексику, выраженную разными частями речи, соответствующую языковому портрету лиц либо мужского, либо женского пола.

Создав список лексики, которую будем считать гендерно маркированной, обратимся к анализу объявлений из сфер трудоустройства, которые рассматриваются потенциальными кандидатами как предлагающие равные возможности. Было рассмотрено 200 ОН с веб-сайтов из рубрик, предлагающих работу в сферах менеджмента, управления и политики, охраны окружающей среды, дизайна, здравоохранения, образования. В каждом из изученных ОН был проведен поиск лексических единиц, детерминирующий их ориентацию на мужскую или женскую аудиторию. Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что на рынке трудоустройства работодатель, не имеющий возможности выразить имплицитно требования о найме на работу только лиц мужского или женского пола, имеет лексический инструментарий для составления сообщения о вакансии так, чтобы ОН привлекало тех кандидатов, в которых заинтересован автор. Следует отметить, что значительное количество объявлений было составлено в соответствии с современной позицией общества, нацеленной на утверждение равных возможностей для обоих полов. В таких ОН была использована нейтральная лексика и отсутствовали гендерно маркированные слова, либо они были уравновешены и содержались в пропорциональном количестве, применимо к описанию одной вакантной позиции.

Для примера рассмотрим три объявления, приведенные в **табл. 3**.

Таблица 2.

Лексические единицы. Части речи	Мужские характеристики.	Женские характеристики.
Прилагательные	Active/активный, ambitious/амбициозный, aggressive/агрессивный, assertive/уверенный, challenging/трудный и интересный, competitive/конкурентоспособный, confident/уверенный, decisive/решительный, dominant/доминирующий, driven/мотивированный, fearless/бесстрашный, goal-oriented/целеустремленный, independent/независимый, leading/лидирующий, logic/логический, outstanding/выдающийся, principal/главный, reasonable/разумный, strong/сильный, superb/первоклассный, superior/превосходный.	Affectionate/душевный, beautiful/красивый, caring/заботливый, cheerful/жизнерадостный, considerate/внимательный, cooperative/контактный, emotional/эмоциональный, esthetic/эстетичный, gentle/тактичный, honest/честный, interpersonal/контактный, interdependent/взаимозависящий, kind/добрый, lovely/милый, loyal/верный, passionate/страстный, pleasant/приятный, polite/вежливый, quiet/спокойный, reliable/надежный, responsible/ответственный, sensitive/чувствительный, tender/нежный.
Существительные	Analysis/анализ, champion/чемпион, courage/смелость, decision/решение, force/сила, hierarchy/иерархия, labour/физический труд, leadership/лидерство, objective/цель, opinion/мнение, strength/сила.	Children/дети, cooperation/взаимодействие, family/семья, feeling/чувство, home/дом, sympathy/сочувствие, warmth/тепло.
Глаголы	Achieve/достигать, compete/конкурировать, decide/принимать решение, defend/защищать, dominate/доминировать, fight/бороться, force/способствовать, lead/вести.	Agree/соглашаться, assist/способствовать, commit/поручать, connect/связывать, depend/зависеть, feel/чувствовать, nurture/воспитывать, support/поддерживать, trust/доверять, understand/понимать, share/делиться.
Наречия	Independently/независимо, individually/индивидуально, persistently/целенаправленно reasonably/разумно.	Together/вместе.

Объявление о вакансии, приведенное в первом столбце таблицы, не может рассматриваться как гендерно маркированное и ориентированное на определенного кандидата, так как лексика, содержащаяся в нем равнозначно апеллирует к мужскому и женскому полу. Прилагательное leading "уравновешено" глаголом assist. Преобладающее количество лексических единиц строго нейтральны. Предложение откликнуться на вакансию также оформлено нейтральным образом. В данном ОН работодатель положительно настроен к гендерной диверсификации персонала и обращается к потенциальному кандидату, выражая заинтересованность только в его или ее личных качествах, навыках и опыте работы.

Во втором столбце таблицы представлено ОН, отнесенное к гендерно ориентированному типу. В данном примере мы наблюдаем скрытую детерминированность работодателя пригласить на вакантную позицию лицо мужского пола. Об этом решении свидетельствует маскулинная лексика: leader, competent, competitive, drive further, highly competitive. Предложение отправить резюме и рекомендательные письма дано в императивной грамматической форме, также соответствующей мужскому характеру коммуникации. Такое ОН способно оттолкнуть кандидатов женского пола, на уровне подсознания и языковой компетенции чувствующих свое несоответствие данным требованиям.

Таблица 3.

Нейтральное ОН [6]	ОН, ориентированное на мужскую аудиторию [8]	ОН, ориентированное на женскую аудиторию [8]
<p>Finance Manager. Leading London firm are looking for a Finance Manager to assist in efficient running of the Account Department. The firm are looking for an enthusiastic specialist with relevant skills. The duties will be wide ranging. The previous experience is required. Excellent communication skills are essential. 45000 Pound sterling per annum To apply for this position upload your CV. Перевод: Финансовый Менеджер. Лидирующая фирма в Лондоне ищет финансового менеджера для поддержки эффективного управления отделением бухгалтерии. Фирма ищет энергичного специалиста с соответствующими навыками. Широкий спектр обязанностей. Требуется предыдущий опыт работы. Важны отличные коммуникативные навыки. 45000 фунтов в год. Для отклика на вакансию загрузите резюме.</p>	<p>Technical Manager. Our company is a global leader in injection moulding manufacture. This is an excellent opportunity for a competent specialist to become part of a leadership team and make strategic recommendations that drive manufacturing processes further. We are looking for a technical manager with a degree level in Engineering and a strong expertise in injection moulding. A highly competitive salary package will be offered. Send your CV with a covering letter. Перевод: Технический Менеджер. Наша компания является глобальным лидером в области литья под давлением. Это отличная возможность для компетентного специалиста стать частью команды лидеров, принимать стратегические решения и вывести процесс производства на новый уровень. Мы ищем технического менеджера с дипломом инженера, уверенно разбирающегося в литье под давлением. Предлагаем конкурентоспособную зарплату. Отправьте свое резюме и рекомендательное письмо.</p>	<p>Manager in SPA. The Equinox Spa is a luscious paradise for the senses. We are looking for an energetic, creative and passionate Spa manager. The job responsibilities include: ensure the highest level of customer service, guaranteeing the esthetic beauty and tranquility of the Spa facilities, three years of managerial experience in spa or retail setting. We offer an extensive benefits package. 31000 Pound sterling per annum. For more information please call 01603 767617 today! Перевод: Менеджер в СПА. Эквайнекс Спа - это роскошный рай для чувств. Мы ищем энергичного, творческого, увлеченного своей работой менеджера. Обязанности включают: обеспечение высшего уровня сервиса для клиентов, гарантию эстетики, красоты и спокойствия в заведении, три года опыта работы менеджером в спа или розничной торговле. Мы предлагаем обширный пакет бонусов. 31000 фунтов в год.</p>

ОН в третьем столбце таблицы демонстрирует пример обращения работодателя к женскому полу. Автор рекламного сообщения апеллирует к женскому языковому сознанию, описывая красивый и эстетичный образ рабочего места. Лексические единицы *passionate, esthetic, beauty, tranquility* соотносятся с фемининным образом, следовательно компания, разместившая данное ОН, использует указанные языковые средства для того, чтобы адресовать сообщение представителям определенного гендера. Подтверждение этому выводу мы находим и в вежливом эмоционально-эксclamационном побуждении откликнуться на вакансию.

В соответствии с вышеизложенным, можно прийти к выводам о том, что социальная ситуация неравенства в

рамках сферы трудоустройства изменилась, но не может считаться решенной проблемой. Работодатели используют в дискурсе ОН гендерно маркированную лексику и синтаксические структуры с целью привлечения внимания только лиц выбранного пола к предлагаемым вакансиям. Уловки с эксплуатацией имплицитно детерминированных лексических единиц направлены на достижение прагматики воздействия на лиц либо мужского, либо женского пола. Следует признать, что сдвиг в пользу соблюдения равных прав обоих полов при поиске работы соблюдает значительное количество работодателей, создающих нейтрально ориентированные ОН и объявления с сбалансированным использованием лексики, которая может успешно апеллировать как к женщинам, так и к мужчинам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Таннен Д. Ты меня не понимаешь! Почему женщины и мужчины не понимают друг друга. М., 1996.
2. Lakoff R. Language and Woman's Place. // Language in Society. Vol. 2, No. 1 (April). Cambridge University Press, 1973. P. 45–80.
3. Prentice D. A., Carranza E. What Women and Men Should Be, Shouldn't Be, Are Allowed To Be, And Don't Have To Be: The Contents of Prescriptive Gender Stereotypes. // Psychology of Women Quarterly, 26. Blackwell Publishing. USA, 2002. P. 269–281.
4. Williams J. E., Satterwhite R. C., Best D. L. Pancultural Gender Stereotypes Revisited: The Five Factor Model. // Sex Roles, Vol. 40, Issue 7. USA, 1999. P. 513–525.
5. www.britishnewspaperarchive.co.uk (Дата обращения: 17.02.2017).
6. www.jobs.guardian.co.uk (Дата обращения: 20.02.2017).
7. www.jobs.telegraph.co.uk (Дата обращения: 22.02.2017).
8. www.totaljobs.com (Дата обращения: 15.02.2017).

## СИНТАКСИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ АТРИБУТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕРСОНАЖЕЙ ВОЛШЕБНЫХ СКАЗОК

### SYNTACTIC FUNCTIONS AND STRUCTURAL FEATURES OF ATTRIBUTIVE CHARACTERISTICS OF THE CHARACTERS OF FAIRY TALES

*J. Eliseeva  
O. Shibkova*

#### Annotation

By studying attributive characteristics of characters of Russian and English fairy tales their basic syntactic functions and structural models were marked. A comparison of the results on the material of the two languages, as well as with the relevant data of Russian and English fairy tales about animals were given. It was possible to show some generalizations of a broader range, in particular, the dialogical nature of Russian fairy tales.

**Keywords:** the character of folk tales; attributive characteristic of the character; syntactic functions and structural features of the character attribute characteristics.

*Елисеева Юлия Владимировна  
К.филол.н., Северо-Кавказский  
федеральный университет,  
г.Ставрополь*

*Шибкова Оксана Сергеевна  
Д.филол.н., профессор,  
Северо-Кавказский федеральный  
университет, г.Ставрополь*

#### Аннотация

В результате исследования атрибутивных характеристик персонажей русских и волшебных английских сказок выделены их основные синтаксические функции и структурные модели. Проведено сопоставление полученных результатов на материале двух языков, а также с соответствующими данными русских и английских сказок о животных. Это позволило выйти на некоторые обобщения более широкого плана, в частности, отмечается диалогический характер русских волшебных сказок.

#### Ключевые слова:

Персонаж народной сказки; атрибутивная характеристика персонажа; синтаксические функции и структурные особенности атрибутивных характеристик персонажей.

Исследование атрибутивных характеристик персонажей в качестве необходимого – и одного из начальных этапов должно иметь анализ их строения и функций, и только затем возможен переход к иным процедурам – выявление их семантики, интенциональности, лингвокультурных особенностей, в том числе и в сопоставительном аспекте.

Заявленные в названии статьи параметры исследуются на материале народных русских и английских волшебных сказок.

В ряде случаев проводится сопоставление с аналогичными параметрами сказок о животных на этих же языках. Таким образом, в статье ставится задача выявления синтаксических и структурных параметров атрибутивных характеристик персонажей русских и английских волшебных сказок как внутри группы, так и в сопоставлении – русских с английскими, а также волшебных сказок со сказками о животных, которые, в числе иных проблем проанализированы в нашем диссертационном исследовании.

*Персонажи русских волшебных сказок выполняют следующие основные синтаксические функции:*

1. Первое место занимают не определения, как можно было бы ожидать, а обращения (30%):

*Дивится старуха, зовет Одноглазку: "Дочь моя хорошая, дочь моя пригожая! Доглядись, кто сироте помогает: и ткет, и прядет, и в трубы катает?" [1, № 100]*

Возможно, такая ситуация возникает потому, что определения как бы "вмонтированы" в синтаксическую структуру обращения: дочь моя хорошая, дочь моя пригожая. В таких контекстах онтологические свойства атрибутивности проявляются на уровне структуры, тогда как на уровне функции превалирует семантика обращения.

Обращение в приведенном примере имеет ядерную атрибутивную структуру прилагательное + существительное.

Атрибутивные структуры имеют место и в других предложениях с обращениями:

*Матушка-сударыня! Шли прохожие да зашли водицы напиться.* [1, №114]

В этом примере обращение имеет структуру приложения.

В некоторых случаях однословные обращения выполняют функцию атрибутивной характеристики, сходную с тем, что имеет место в предложениях с именным сказуемым, в которых именная часть выражена именем существительным с характеризующим значением:

*"Ох ты, хвастунья! А ты что знаешь? Только по беседам ходить да облизываться. Посмотрим, кого скорее возьмет!"* [1, №95]

**2. Второе место в синтаксических функциях также не совсем атрибутивное, скорее напротив – предикативное, это сказуемые (24%):**

**2.1. Составное именное сказуемое:**

2.1.1. Он был человек хороший; за невестами дело не стало, но больше всех по нраву пришла ему одна вдовушка. [1, №104]

В данном случае именная часть выражена сочетанием существительного и прилагательного, соединенных комплетивными (восполняющими) отношениями: передаваемая информация заключается не в том, что он был человек, а в том, что хороший человек.

2.1.2. В других случаях именная часть выражается кратким прилагательным:

*И день и ночь старуха ворчит, как у ней язык не заболит? А все на падчерицу: и не умна, и не статна!* [1, №97]

Приведенные примеры демонстрируют то обстоятельство, что различия в полной / краткой форме оказываются нерелевантными в аспекте манифестации атрибутивных характеристик: в обоих случаях эксплицируется константная, а не темпоральная семантика.

2.1.3. Функцию атрибутивной характеристики в составном именном сказуемом выполняют также имена существительные с характеризующим значением:

*Сам был хил, старуха ворчунья, а дочки ее ленивицы и упрямыцы.* [1, №95]

Нахождение в одном ряду лексем хил, ворчунья, ленивицы, упрямыцы показывает их изофункциональность в данном употреблении.

2.1.4. Сложное именное сказуемое:

*Вернулся стрелец из конюшни; тотчас подхватили его рабочие люди и прямо в котел; он раз-другой окунулся, выскочил из котла - и сделался таким красавцем, что ни в сказке сказать, ни пером написать.* [1, №169]

2.1.5. Простое глагольное сказуемое:

*А были у ее хозяйки три дочери большие. Старшая звалась Одноглазка, средняя - Двуглазка, а меньшая - Триглазка; но они только и знали у ворот сидеть, на улицу глядеть, а Крошечка-Хаврошечка на них работала, их обшивала, для них и пряла и ткала, а слова доброго никогда не слышала.* [1, №100]

Возможно, это спорное решение – полагать, что функцию атрибутивной характеристики выполняют глаголы. Между тем такую функцию способны выполнять не все глаголы, а только имеющие семантику длительного повторяющегося действия, значение постоянного признака по отношению к субъекту. То есть, смысл высказывания Крошечка-Хаврошечка на них работа?ла может быть интерпретирован как "Крошечка-Хаврошечка характеризуется тем, что занимается трудом, обеспечивает или обслуживает кого-то", это ее качественная характеристика и этим она отличается от трех больших дочерей. Аналогичное имеет место и в отношении других глаголов: обшивала, пряла, ткала, а также устойчивого выражения слова доброго не слышала.

**3. Определение (17%):**

**3.1.** Наиболее распространенный случай – это согласованное определение:

*Тут Иван-царевич взял свое ружье и застрелил подменную жену, а с Марьей-царевной стал по-старому жить-поживать, добра наживать.* [1, №101]

3.1.1. Частным случаем согласованного определения является постпозитивное согласованное определение:

*Случилось раз - девушки гуляли по саду; на ту пору ехал по полю барин - богатый, кудреватый, молоденький.* [1, №100]

**3.2.** Несогласованное определение:

*Не чрез много времени старик сам с ногой, борода с локоть выходит опять из воды и несет от Водяного царя письмо за шестю черными печатями, чтобы царь привез дочь на тот же остров шестиглавому змию; а ежели он не отдаст Марфу-царевну, то Водяной царь грозился все царство потопить.* [1, №125]

**3.3.** Придаточное определительное:

*Караульные тотчас проснулись, прибежали в сад, поймали Ивана-царевича с жар-птицею и привели к своему царю, которого звали Долматом.*

**4. Приложение (14%):**

У того царя был стрелец-молодец, а у стрельца-молодца конь богатырский.

Следует отметить, что встречаются место примеры не только с одиночными и постоянными эпитетами в виде одиночных приложений (типа Иван-царевич, Василиса-царевна), но и распространенные приложения:

*Теперь поспешай как можно скорее в свое отечество; брат твой, Василий-царевич, женится сегодня на твоей невесте - на прекрасной королеве Елене.* [1, №168]

**5. Подлежащее (4%):**

*Убогий бросил щуку в колодец, пришел в избу, сел за стол и говорит: "По щучьему велению, по божьему благословению будь стол накрыт и обед готов!"* [1, №167]

**6. Дополнение:**

*Хозяйка и говорит: "Не честь молодцу, не хвала удалцу ложится одному! Ляжь с моей прекрасною Дунею".* [1, №168]

*Видит: на двор к старухе идет царский слуга; вошел в горницу и говорит: "Царь-государь хочет видеть искусницу, что работала ему сорочки, и наградить ее из своих царских рук". [1, №104]*

Это примерно такие же случаи, в которых однословные обращения или предикаты, выполняют функцию атрибутивной характеристики, когда именная часть выражена именем существительным с характеризующим значением.

**7.** Другие (7%). В эту группу сведены различные употребления, такие как, например, восклицания:

*Выбегает к нему навстречу старуха, пуще прежнего сердится, пуще прежнего ругается: "Ах ты, старый пес! Не умеешь ты счастьем пользоваться. Выпросил избу и, чай, думаешь - дело сделал!" [1, №75]*

Если сопоставить синтаксические функции атрибутивных характеристик персонажей русских волшебных сказок и сказок о животных, то получится картина, неоднозначная для интерпретации.

*Данные свидетельствует о следующем:*

**1.** Атрибутивная характеристика персонажей русских сказок посредством подлежащего и дополнения не является актуальной, поскольку грамматически данные функции предназначены для манифестации субъектно-объектных, а не атрибутивных отношений.

**2.** Позиция предиката оказывается вполне приспособленной для данных целей, составное именное сказуемое в его именной части передает различные значения

признака, свойства субъекта. Сказуемое для этих целей используется в волшебных сказках и сказках о животных примерно в равных долях.

**3.** Определения и приложения противопоставлены по степени активности в этих видах сказок: если в использовании определений более активны волшебные сказки, то сказки о животных активнее в приложениях.

**4.** Наиболее заметное отличие наблюдается в активности обращений: в волшебных сказках они используются в несколько раз чаще, чем в сказках о животных. Такое отличие не может быть объяснено случайным совпадением, связанным с подбором текстов, методикой подсчета или иными привнесенными извне факторами. По нашему мнению, такая дистрибуция отражает диалогичность волшебных сказок в проявлении в них функции атрибутивной характеристики персонажей.

*Далее представим структурные параметры атрибутивных характеристик сказочных персонажей.*

**1.** Здесь превалирует структура прил. + сущ., как и в случае русских сказок о животных. Однако это превалирование гораздо менее выраженное, чем в сказках о животных, где такая структура занимает половину исследуемой совокупности.

В почти половине случаях (44%) структура прил. + сущ. реализуется в составе обращений (подробно структурные особенности обращений описаны выше). Кроме того, около трети употреблений формирует структуру определений:

*Долго-долго ехал; приезжает, наконец, к Солнцевой сестрице. [1, №93]*

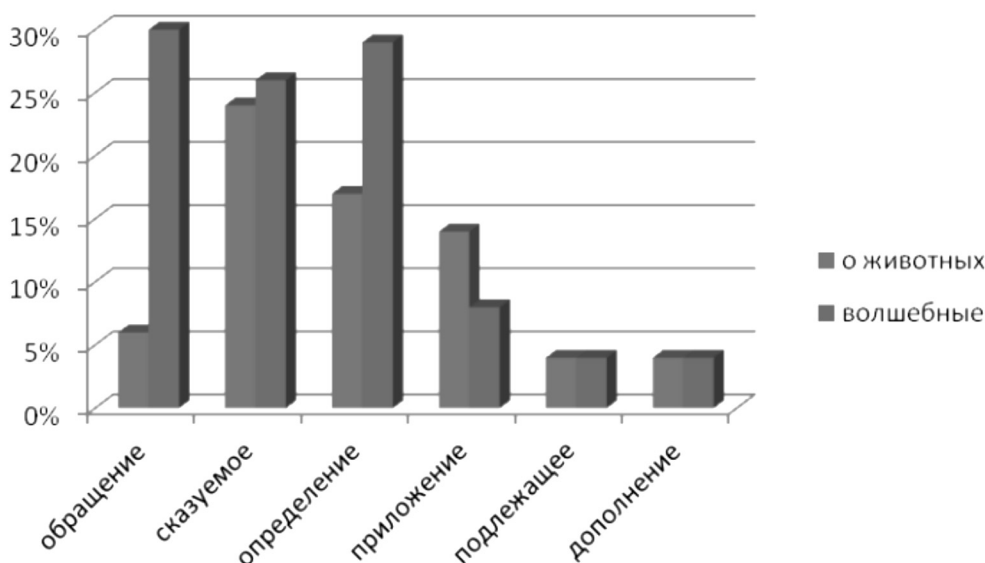


Рисунок 1. Синтаксические функции атрибутивных характеристик персонажей русских волшебных сказок и сказок о животных.

2. На втором месте по употребительности – одиночные существительные:

*Озлилась ведьма, выхватила ее назад. "Шалишь, шалишь, молодушка! Сиди смиренно, вот так; гляди на меня!"* [1, №114]

Как правило, такие употребления имеют место в составе обращений.

3. Далее следует структура сущ. + сущ. Она, как правило, на синтаксическом уровне представлена в виде приложений:

*Хозяйка этого двора, баба-вдова не больно стара, молодца к себе звала: "Добро пожалуй, гость дорогой!"* [1, №171]

4. Инвертированная структура сущ. + прил. не закреплена за какой-либо синтаксической функцией и реализуется в разных позициях:

*Вот подошел к ним человек, спрашивает: кто они? и доложил барину, что в его владеньях сидят не две пташки залетные, а две красавицы намалеванные – одна в одну родством и родством, бровь в бровь, глаз в глаз; одна из них должна быть ваша сестрица, а которая – угадать нельзя.* [1, №114]

5. Имя прилагательное, как правило, употребляется в составе сказуемого или обращения:

*Старику жалко было старшей дочери; он любил ее за то, что была послушная да работающая, никогда не упрячилась, что заставят, то и делала, и ни в чем слова не перекорила; да не знал старик, чем пособить горю.* [1, №95]

Данный пример демонстрирует возможности различного фокусирования исследовательского внимания. Так, словоформы послушная и работающая демонстрируют употребление атрибутивных характеристик в синтаксической позиции сказуемого, выраженных полными прилагательными. В то же время фразеологизированные употребления что заставят, то и делала и ни в чем слова не перекорила демонстрируют глагольную репрезентацию атрибутивной характеристики, обозначают повторяющиеся действия, характерные для персонажа, или черты его характера.

6. Описываемые нами структуры, как правило, двучленные и одночленные. Указанное обстоятельство не исключает модификаций структур типа сущ. + предлог + (прил. + прил.) + сущ., прил. + прил. + прил. и других. Такие "расширения" структурных схем носят несистематический, разовый характер, за исключением схемы сущ. + мест. + прил.:

*Только она ее прибрала, ведьма шаст в двери: "Дочь моя хо-рошая, дочь моя пригожая! Русь-кость пахнет!"* [1, №114]

Также имеет место инвертирование этой структуры – прил. + мест. + сущ.:

*Потом крикнула: "Верные мои слуги, сердечные друзья, смелите мою пшеницу!" Явились три пары рук, схватили пшеницу и унесли вон из глаз.* [1, №104]

7. В схеме "местоимение + существительное" реализуются местоимения-прилагательные:

*"Экая ведьма! – думает старик. – Далось ей счастье, а она как свинья зарылась, уж и за мужа меня не считает!"* [1, №75]

В семантике этого местоимения наблюдается совмещение значений дейксиса и эмотивной семантики.

8. Структура "прилагательное + прилагательное":

*Встречает их баба-яга: "Ах вы, незваные-непрошенные! Как вы смели лошадей без спросу привязывать?" – "Ну, старая, чего кричишь? Ты прежде напой-накорми, в баню своди, да после про вести и спрашивай".* [1, №105]

9. Фразеологическая единица:

*Вернулся стрелец из конюшни; тотчас подхватили его рабочиe люди и прямо в котел; он раз-другой окунулся, выскочил из котла – и сделался таким красавцем, что ни в сказке сказать, ни пером написать.*

10. Структура "глагол + существительное":

*Отец обрадовался Ивану-царевичу, узнал о лукавстве братьев и, как отпировали свадьбу, больших сыновей разослал в ссылку, а Ивана-царевича сделал наследником.*

Таким образом, в аспекте синтаксических функций и структурных особенностей атрибутивные характеристики персонажей русских сказок о животных и волшебных сказок демонстрируют различную картину: если в сказках о животных согласованному определению часто соответствует структура "прилагательное + существительное", то в волшебных сказках ядерная атрибутивная структура наиболее частотно реализуется в обращениях, что свидетельствует в пользу диалогичности волшебных сказок.

Персонажи английских волшебных сказок выполняют следующие основные синтаксические функции:

1. Доминирующее положение занимают определения – около 72% всех случаев. Это такие употребления, как *"Sink on," cried the cruel princess, "no hand or glove of mine you'll touch."* [2]

2. На втором месте находится синтаксическая позиция предиката – около 12%:

*Tom never grew any larger than his father's thumb, which was only of ordinary size; but as he got older he became very cunning and full of tricks.* [2]

В этом примере имеет место сочетание однородных именных частей составного глагольного сказуемого *cunning u full of tricks*.

3. Далее следуют обстоятельства:

*In her golden hair were pearls and precious stones; you could not see her waist for her golden girdle; and the golden fringe of her white dress came down over her lily feet.* [2]

4. Следующую позицию занимают дополнения:

*And as she lay there in her beauty a famous harper passed by the mill-dam of Binnorie, and saw her sweet pale face.* [2]

5. Атрибутивные характеристики могут быть выражены предложением в составе сложного:

*The girl was as white as milk, and her lips were like cherries.* [2]

Проведем сопоставление синтаксических функций атрибутивных характеристик русских и английских волшебных сказок.

Данные сопоставления свидетельствует о следующем:

1. Позиция предиката оказывается приспособленной для данной функции, хотя и реализуется в русских и английских сказках в разной степени.

2. Определения (вместе с приложениями) по степени активности в исследуемых видах сказок занимают центральное положение, различия наблюдаются в использовании обращений.

3. Наиболее заметное отличие наблюдается в активности обращений: если сложить употребление определений и обращений в русских сказках, то получится цифра, сопоставимая с употреблением определений в английских сказках. Как было отмечено выше, такая дистрибуция отражает диалогичность русских волшебных сказок в проявлении в них функции атрибутивной характеристики персонажей, чего не отмечается в английских сказках: в них доля определений в сказках о животных и волшебных сказках практически идентичная – 70 и 72 процента соответственно.

Далее представим структурные параметры атрибутивных характеристик сказочных персонажей. Следует отметить, что данный параметр реализуется весьма разнообразными конкретными проявлениями, со многими вариантами и отклонениями от основных структурных схем. Тем не менее оказывается возможным выделить следующие особенности в этом аспекте.

Во-первых, проведенное исследование примеров использования структурных схем позволяет представить следующие зоны.

1. Ядерную зону составляют реализации одной из основных структурных схем – конструкции Adj + N:

*The giant had a bonny daughter, and she and the lad grew very fond of each other.* [2]

1.1. Данная конструкция может иметь вариации, в частности Adj + Adj + N и Adj + Adj + Adj. + N:

*Well! she laid down her little golden head without fear; and whist! Down came the axe, and it was off.* [2]

*She upped and oped it, and what should she see but a small little black thing with a long tail.* [2]

Как было отмечено ранее, в таких примерах имеет место употребление или однородных определений (small little) или определений, характеризующих персонаж с разных сторон (little golden). Следовательно, имеет место два вида структур типа частности Adj + Adj + N: первый Adj + Adj + N – с однородными членами, и второй Adj + (Adj + N), когда первое прилагательное относится не непосредственно к определяемому существительному, а к сочетанию второго прилагательного и существительного.

1.2. Кроме добавлений Adj, могут иметь место и иные модификации ядерной структуры Adj + N, например:

*In her golden hair were pearls and precious stones; you could not see her waist for her golden girdle; and the golden fringe of her white dress came down over her lily feet.* [2]

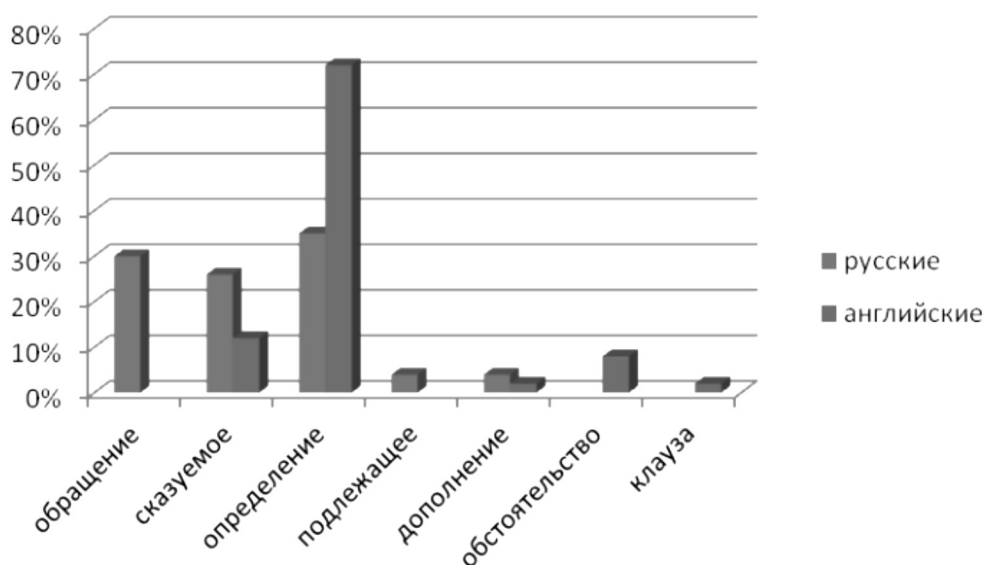


Рисунок 2. Синтаксические функции атрибутивных характеристик персонажей русских и английских волшебных сказок.



В таких случаях мы имеем дело с атрибутивной характеристикой в составе обстоятельства *In her golden hair*.

В целом структура Adj + N занимает не менее половины исследуемых употреблений.

2. К ближней периферии относятся различные случаи предикативного употребления атрибутивных характеристик.

*One of the king's knights who had escorted the new queen, cried out in admiration: "Surely this northern Princess is the loveliest of her kind."* [2] Интересный случай атрибутивных характеристик, выраженных глаголом, предоставляет следующий пример:

*So when they were all ready Jack gave the word, and the cat mewed, and the dog barked, and the goat bleated, and the bull bellowed, and the rooster crowed, and all together they made such a dreadful noise that it frightened the robbers all away.*

С одной стороны, глаголы или глагольные выражения *gave the word, mewed, barked, bleated, bellowed, crowed* обозначают разовые действия в прошлом, поскольку употреблены в форме Past Simple.

С другой стороны, эти действия представляют собой характерные признаки персонажей.

3. Следующим типом является сочетание существительного и существительного N + N, которое репрезентирует дальнюю периферию в нашем полевым представлении:

*It was spring, and there among the flowers was a white bird; and it sang, and sang, and sang like an angel out of heaven.* [2]

Мы видим, что конструкция N + N не употребляется в "чистом" виде, она осложнена предлогами. То есть, употребление типа *stone wall*, когда первое имя существи-

тельное выступает в роли определителя второго имени существительного, проявляется в осложнении с другими элементами:

*But after a time he looked upon the youngest, with her cherry cheeks and golden hair, and his love grew towards her till he cared no longer for the eldest one.* [2]

Таким образом, схема конструкции в первом примере может быть представлена как *like N out of N*, а во втором предложении – *with [(Adj + N) and (Adj + N)]*. Надо заметить, что конструкций, в основе которых лежит N + N, в нашем материале немного. Поэтому мы полагаем, что их следует расположить не вслед за ядерной зоной, как можно было бы ожидать ввиду функциональной значимости выражения определительных отношений с помощью имен существительных в английском языке в целом, а дальше, поскольку материал сказок не противоречит этому положению.

Подводя итог анализа синтаксических функций и структурных особенностей атрибутивных средств характеристики персонажей английских волшебных сказок, отметим следующее. Имеют место определенные корреляции между синтаксическими функциями и структурами, которые можно соотнести с полевым представлением атрибутивных употреблений. Ядерную зону занимают определения, которые соотносятся со структурой Adj + N; эта структура и эта функция является и наиболее частотной в нашем материале. Ближнюю периферию занимают предикативные употребления и конструкции, связанные, как правило, с именной частью составного именного сказуемого. Дальнюю периферию составляют сочетания существительного и существительного N + N, реализующие функции определения и обстоятельства.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Народные русские сказки А. Н. Афанасьева. Выпуски I и II. Изд. 3-е. М., 1963. 396 с.
2. English Fairy Tales /Collected by Joseph Jacobs. Third edition. New York – London: The Knickerbocker Press, 1898. 157 p.

© Ю.В. Елисеева, О.С. Шибкова, ( uliya\_uliya@mail.ru ), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

Санкт-Петербургский международный книжный салон

Время читать!  
Time to read!

"Ни о чем не думает лишь тот, кто ничего не читает."  
Д.Дидро

Реклама

## САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ВАСИЛИЯ КАМЕНСКОГО В "ЕГО-МОЕЙ БИОГРАФИИ ВЕЛИКОГО ФУТУРИСТА"

### SELF-REPRESENTATION OF VASILY KAMENSKY IN "HIS-MY BIOGRAPHY OF THE GREAT FUTURIST"

*S. Kazakova*

#### Annotation

The article discusses the ways of self-presentation of the futurist Vasily Kamensky based on the study of his early autobiography. The aim of the work is to analyse the poet's memoirs and identify the methods by which Kamensky formed his literary reputation. The article traces the connection between writing of the autobiographies and the creative behavior of Kamensky. The conclusion is that the genre of memories was used by the author as a means of consolidating the glory of the futurist poet.

**Keywords:** self-presentation, self-promotion, literary reputation, autobiography, futurism.

*Казакова Светлана Алексеевна*  
Аспирант, Московский  
государственный университет  
им. М.В. Ломоносова

#### Аннотация

В статье рассматриваются способы самопрезентации футуриста Василия Каменского на основе изучения его ранней автобиографии. Целью работы является анализ мемуаров поэта и выявление методов, с помощью которых Каменский формировал свою литературную репутацию. Также прослеживается связь между созданием автобиографии и житнетворческим поведением Каменского. Делается вывод о том, что жанр воспоминаний использовался автором как средство упрочения за собой славы поэта-футуриста.

#### Ключевые слова:

Самопрезентация, самореклама, литературная репутация, автобиография, футуризм.

Талант футуриста Василия Каменского с особенной силой проявился в его автобиографических произведениях, которым свойственны динамизм и увлекательность повествования, витальный дух и житнетворческий заряд. Поэт сохранял интерес к мемуарному жанру на протяжении всей жизни: он написал три автобиографии ("Его-Моя Биография Великого Футуриста" (1918), "И это есть" (1927), "Путь энтузиаста" (1931)) и издал воспоминания "Юность Маяковского" (1931) и "Жизнь с Маяковским" (1940). При анализе корпуса неопубликованных материалов поэта, хранящихся в архивах, становится ясно, что он постоянно фиксировал хронику своей деятельности в дневниках и записях. Библиография прижизненных изданий Каменского свидетельствует о том, что его репутация как поэта была сформирована во многом благодаря самопрезентации и житнетворческому поведению, поскольку поэтических книг у Каменского в начале карьеры было немного: "Танго с коровами" (М., 1914), "Девушки босиком" (Тифлис, 1916) и "Звучаль веснянки" (М., 1918). Также образ Каменского как поэта-футуриста создавался в прессе, с которой он активно сотрудничал. Создание автобиографий – еще один важный этап помимо гастролей по стране, лекций и выступлений, необходимый для того, чтобы закрепить за Каменским статус знаменитого футуриста.

Наиболее известной из ранних воспоминаний является "Его-Моя Биография Великого Футуриста" (1918). Книга была издана в Москве на средства Николая Дмитриевича Филиппова, который также участвовал в органи-

зации издательства "Китоврас" и "Кафе поэтов". По замечанию В. Ф. Маркова, эта биография стоит особняком среди других воспоминаний поэта: "Хотя Каменский, как и в других мемуарах, искажает в ней факты, эта книга – самое интересное и искреннее из его автобиографических произведений. В остальном это уже знакомое нам самовозвеличивание поэта-ребенка-гения-пророка, а теперь еще и сверханархиста" [8, с. 280–281].

К моменту, когда Каменский решил написать собственную автобиографию, ему было всего 32 года. Этот амбициозный замысел был созвучен новым эстетическим установкам, которые пропагандировали будетляне. Жизнь современного поэта представлялась авангардистам продолжением художественного эксперимента, и поэтому они стремились преодолеть грань, разделяющую реальность и искусство. Мысль о "житнетворчестве" отразилась в известном "Декрете № 1 о демократизации искусства", опубликованном в "Газете футуристов" (1918). Также стоит отметить влияние на мировоззрение Каменского идеи Николая Евреинова о "театрализации жизни", воплощенной в одноименной книге режиссера-новатора. В этой связи призыв поэта оставить "к черту выдуманную ерунду романов" и писать биографии живых современников представляется вполне закономерным. Во вступлении автор убеждает читателей: "Любая биография незаметного архивариуса – пускай коряво написанная – в миллион раз интереснее сочиненной похабщины на романтической подкладке. <...> Необходимо Друзья временно объявить биографии живых гениев – единственными

культурными книгами искусства – после Поэзии. <...> Поэтому пишите, издавайте немедленно Ваши биографии – чья творческая жизнь полна откровений, взрывов, размаха, огня, сокрушений, молитв и проклятий. <...> Или пишите биографии Ваших друзей или кого угодно, но только живых с полными именами, свидетелей вокруг и гордой правды" [5, с. 5].

Уже в названии книги Каменский аттестует себя как "Великого Футуриста" и старается, чтобы композиция книги и ее стиль соответствовали этой авторской установке. Гиперболизация, самопрославление, экспрессивность, нарочитая бравада – черты, которыми можно описать манеру повествования в "Его–Моей Биографии Великого Футуриста". Каменский презентует себя в качестве знаменитого поэта в главе, целиком посвященной гениальности автора. В этом отрывке он самостоятельно рисует свой лирический образ: "Природная от глубин земли яркоцветная самобытность, размах и стихийная вольная сила – вот признаки воистину отмеченной гениальности Василья Каменского. В его росных глазах стрелы утреннего солнца, а улыбка или играющего ребенка или светлогрустного мудреца. В его крепких руках резец, плуг, топор, кирка или перо. Или перо каленой стали. В его росте и цвете стройная гибкость северной рябины, а в волосах кудри спелой ржи урожайного края сам–тысячу. В его голосе – стройная нежность, заботливость, музыкальность" [5, с. 139]. Игривый, веселый тон автора, которым он бойко рекламирует себя, создает ощущение дружеской беседы с читателем.

Самовозвеличивание проявляется и в аттестациях, которыми автор наделяет себя: "Великий Поэт – Футурист Василий Каменский", "Поэт–рыцарь", "Футурист–песнебоец", "Пророк Эпохи Чистой Формы Слов", "Поэт сверхчеловеческой отвлеченности Духа", "Композитор словоторческого ритма", "Авиатор культурных аэропланов современности", "Живой Памятник на глыбе Своего Творчества", "Футурист Искусственных Солнц", "Колумб Грядущего", "Пророк жизни богочеловечества", "Мудрец Духа" и так далее. Примечательно, что подобные характеристики написаны с заглавной буквы.

Сформировав свой поэтический образ, автор спешит сообщить о том, что он является автором пяти книг ("Стенька Разин", "Землянка", "Девушки босиком", "Книга о Евреинове", "Танго с коровами"), а также автором девяти еще неизданных произведений и лекций. Каменский вплетает в ткань повествования ненавязчивые упоминания своих стихотворений и лекций, снабжая их датировками и сообщая места, где они были прочитаны.

Композиция автобиографии построена таким образом, что в главе отражены все необходимые этапы становления автора как поэта (главы "Рождение", "На пристани ни Каменский" (о детстве в Перми), "Школа", "В актерах" и так далее). Каждый раздел, посвященный тому или иному периоду жизни, иллюстрируется стихотворением (например, в главу "Рождение" включено стихотворение "Босиком по крапиве"). Особенно важное значение приобретают отрывки, в которых описывается самоопреде-

ление поэта. Так, в главе "Кем быть" момент понимания своей сущности, осознания собственной природы показан как чудесное озарение. Автор еще в детстве решает: "Буду еще и Робинзом Крузо, и Жар–Птицей, и Индейцем, и Дон–Кихотом, и Лесным, и Капитаном Корабля, и Бродягой, и – это главное – останусь великим Поэтом навсегда. Быть всеми, пройти все пути лучшей жизни, все пережить, всех понять, полюбить, и стать навеки Поэтом – вот ответ" [5, с. 6]. Интересно, что в другой ранней автобиографии "Двадцать три" мгновение, когда поэт осмыслил свое предназначение, тоже сакрализуется, приобретает мистический смысл: "Буду поэтом. Так обязан быть. Впрочем, стихов всерьез еще никогда не писал, за исключением несерьезного детства. Ну что ж, буду поэтом. Это слишком заманчиво и слишком сложно. Звонкая, но тяжелая карьера. И все таким я обязан быть поэтом. Пожалуйста" [4, л. 17].

Подробно отражено в автобиографии и триумфальное шествие футуризма по России. Воспоминаниям о гастролях в Харькове, Киеве, Одессе, Ростове, Баку, Тифлисе, Казани, Самаре, Саратове и эпатажном поведении футуристов отведена целая глава: "Футуризм разлился океаном. Василий Каменский, Давид Бурлюк, Владимир Маяковский, после ряда отчаянных выступлений (с Крученых и Хлебниковым) в Москве и Петрограде получили приглашения на гастроли по России. В некоторых городах выступленья я организовывал сам, а в иных – антрепренеры. Маяковский ездил в яркошелковых распашонах, в цилиндре. Давид Бурлюк – в сюртуке, с неизменным лорнетом с раскрашенным лицом, в цилиндре. Василий Каменский – в коричневом костюме с нашивными яркими лоскутами, с раскрашенным лицом, в цилиндре" [5, с. 130]. Публика реагировала на провокации эмоционально, пресса сопровождала выступления "шумным треском столбцов всяческих критиков" [5, с. 139].

Наконец, чтобы окончательно утвердиться в статусе знаменитого футуриста, Каменский описывает свой успех у публики. Вспоминая о гастролях по курортам Крыма и Кавказа в 1915–1916 годах с "футуристом жизни" Владимиром Гольцшмидтом (в главах "Лекции на Ай–Петри" и "В стране Нарзании"), автор рассказывает о том, как его принимала публика: "Поэта замучили записываньем стихов с Его слов, особенно нравились: Железноводская лань, Полет, на Великий Пролом, Стенька Разин, Персидская, Крым, Кисловодск, Соловей, за Вольную Молодость. Отрывки из поэмы – Моя карьера – знали и читали очень многие. <...> Поэту на сцене подносили цветы, подарки, дорогое вино. На лекциях перебивало народу тысячи" [5, с. 174].

Подводя итоги, повествователь сообщает: "Этот сезон блестяще показал Поэту и его друзьям, что Василий Каменский одна из вершин кавказского хребта Мирового искусства и что имя Его взнесено, крыловейно, раздолжно, напевно" [5, с. 175].

Он невзначай говорит о том, что состоялся как знаменитый футурист, и пользуется всеми преимуществами славы: "Поэт – миллионер поющего Духа – раздал все свое

духовное богатство и ждет. Он ждет ответа. А что Ему дали в ответ. Одиночество, шум славы, разговоры, рецензии в газетах, улыбки, упреки, зависть, остроты, равенство, дешевую критику, безразличие, несколько новых знакомств, друзей и врагов моды футуризма, спрос на Его книги, деньги. Словом все то, что окружает знаменитую личность [5, с. 176].

Чтобы завершить образ прижизненного гения, поэта-пророка, необходимо было снабдить его обязательными атрибутами культовой личности. Каменский посвящает главу в автобиографии, где описывает, как создавался "Его музей" – еще один необходимый атрибут гения. В "кумирне-хижине" были собраны редкие вещи из Турции и Персии и старинные предметы со всей России. О себе поэт пишет как об одном из экспонатов Его музея: "Не есть ли Поэт – одна из более живых вещей Музея Его, странная вещь, напоминающая людям искусственное солнце. Не вещи ли Его пусть сами лучше расскажут Биографию Поэта, а вся Его комната жизни на Каменке не лучше ли меня откроет истинную душу Его творчества" [5, с. 151].

Символично, что в заключение "Его-Моей Биографии Великого Футуриста" автор приводит стихотворение "Василий Каменский – живой памятник". Это также один из символов славы и признания, последний шаг в обретении статуса гения и кумира. Каменский, с одной стороны, продолжает классическую литературную традицию, создавая стихотворение на подобную тему, а с другой, полемизирует с практикой канонизации поэтов, протестует против того, чтобы живым поэтам ставили "чугунные памятники":

*Вся судьба моя -  
Призрак на миг -  
Как звено пролетающей птицы -  
Пусть мой - Василью Каменскому Памятник  
Только Любимой приснится.*

В финале книги автор причисляет себя к корифеям современной литературы: "Имя Великого футуриста Василья Каменского еще много тысяч раз будет алошелково развиваться сокрушительным знаменем над молодецкими головами юношей и девушек" [5, с. 219].

Замысел Каменского по самоутверждению в качестве поэта оказался успешным. Он остался в памяти чита-

телей главным образом мастером словотворчества, несмотря на то, что поэтические произведения отнюдь не преобладают среди вещей, написанных в других жанрах: помимо автобиографий, большого количества драматических пьес, Каменский последовательно интересовался и прозаическими опытами (первой его опубликованной книгой была "лирическая повесть" "Землянка" (1910), затем появился роман "Стенька Разин" (1916), опубликованный в 1928 году под названием "Степан Разин", потом – "Его-Моя Биография Великого Футуриста" (1918), роман "Ставка на бессмертие" (1922), авантюрный роман "27 приключений Хорта Джойс" (1924)).

Самопрезентация Василия Каменского в том виде, в котором он позиционировал себя в "Его-Моей Биографии Великого Футуриста" в более поздних мемуарах была невозможна. В новой литературной ситуации поэт был вынужден отказаться от дерзкого самопрославления, футуристической литературной игры, которая проявилась в том числе в раздвоении личности (Я-автор и Он-поэт), акцентирования жизнетворческого поведения. Известная автобиография "Путь энтузиаста", появившаяся в 1931 году, кардинально отличается от ранних воспоминаний, хоть речь идет об одном и том же временном периоде в жизни Каменского. Как отмечает З. С. Антипина, "вторая автобиография в сравнении с "биографией футуриста" заметно корректирует дореволюционную жизнь Каменского. В ней отсутствуют детали и факты, свидетельствующие о материальном достатке Каменского. В первую очередь, это сюжет о его браке с дочерью богатого пермского купца А.В. Юговой и все связанные с этим реалии. Сюжет об участии Каменского в революции 1905 года получил в книге 1931 г. откровенную политическую окраску" [2, с. 19]. Стиль повествования становится более сдержанным, автор намеренно избегает излишней саморекламы, упоминаний истинных мотивировок тех или иных действий. Таким образом, Каменский трансформирует факты своей биографии для того, чтобы создать новую литературную репутацию, теперь уже советского поэта. На фоне остальных мемуарных произведений Василия Каменского ценность "Его-Моей Биографии Великого Футуриста" прежде всего в том, что она написана в подлинно авангардистских традициях и отличается витальным настроением и жизнетворческой игрой.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абашев В. В. Пермь как текст: Пермь в рус. культуре и литературе XX в. Пермь: Изд-во Пермского университета, 2000. 399 с.
2. Антипина З.С. В. Каменский: основы формирования литературной репутации// Вестн. Адыг. гос. ун-та. 2009. Вып.4. Майкоп: Изд-во АГУ, 2009. С. 18–22.
3. Гинц С. М. Василий Каменский. Пермь: Кн. изд-во, 1984. 221 с.
4. Каменский В. В. Двадцать три. Воспоминания. РГАЛИ. Ф. 1497. Оп. 1. Ед. хр. 168. Л. 1–18.
5. Каменский В. В. Его-Моя биография Великого Футуриста. М.: Китоврас, 1918. 228 с.
6. Каменский В. В. Танго с коровами; Степан Разин; Звучаль веснянки; Путь энтузиаста. М.: Книга, 1990. 590 с.
7. Крусанов А. В. Русский авангард: 1907–1932 (Исторический обзор). М.: Новое литературное обозрение, 2010.
8. Марков В. Ф. История русского футуризма. СПб.: Алетейя, 2000. 414 с.
9. Ханзен-Лево, Оге А. Русский формализм: Методол. реконструкция развития на основе принципа остранения. М.: Яз. рус. культуры, 2001. 669 с.

## ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РУССКОЙ И ТАТАРСКОЙ ЯЗЫКОВЫХ КАРТИН МИРА В СОПОСТАВИТЕЛЬНОМ АСПЕКТЕ

### ETHNOLINGUISTIC PECULIARITIES OF RUSSIAN AND TATAR LINGUISTIC WORLD-IMAGES IN COMPARATIVE ASPECT

*A. Mordvinova*

#### Annotation

This article represents a comparative analysis of ethnolinguistic peculiarities of Russian and Tatar linguistic world-images. Having compared these world-images according to a number of criteria, the author comes to the conclusion that they have more different features than common ones despite the continuous cohabitation of peoples on the same territory – because of different mentalities, morphological and grammatical peculiarities of languages and different ways of thinking as a result. Different religions and different historical ways are also of great importance. However, Russian and Tatar linguistic world-images share a number of common values.

**Keywords:** linguistic world-image, concept, value, idiom, ethno-linguistic specific feature.

*Мордвинова Альбина Ришатовна*  
Аспирант, Казанский  
(Приволжский) федеральный  
университет

#### Аннотация

В данной статье сопоставительному анализу подвергаются этнолингвистические особенности русской и татарской языковых картин мира. В результате сравнения данных ЯКМ по ряду критериев, автор приходит к выводу, что несмотря на длительное проживание на одной территории, ЯКМ имеют больше разных черт, нежели общих – в силу разных менталитетов, отличий в морфолого-грамматических особенностях языков и вытекающими из этого отличиями в мышлении. Важными факторами также является приверженность разным религиям и различие исторических путей. Тем не менее, для обеих ЯКМ характерен ряд общих ценностей.

#### Ключевые слова:

Языковая картина мира, концепт, ценность, фразеологизм, этно-лингво-специфичный признак.

**А**нализу русской национальной языковой личности и русской языковой картины мира в настоящее время посвящено множество трудов, а именно труды Ю. Н. Караулова, Н. В. Уфимцевой, А. Вежицкой, В. И. Карасик и др. Татарская национально-языковая картина исследована в несколько меньшем объеме, но, тем не менее, данный феномен и значимые концепты татарского мира в целом являются предметом и объектом многих исследований (Замалетдинов Р. Р., Нурмухаметова Р. С., Сибгаева Ф. Р., Саттарова М. Р. и др.). Несомненно, что вышеуказанные национальные языковые картины мира будут иметь большое количество различных черт – прежде всего, это связано с тем, что русские исповедуют православное христианство (в связи с чем в языке закрепляются библейские фразеологизмы, идиоматические выражения с элементами "крест", "поп" и т. д.), а татары являются мусульманами (отражение в языке – ФЕ с элементами "дога", "намаз", "мулла", "жемга"). Также следует учесть непростое прошлое двух народов, полное военными столкновениями, что закрепило и в русском, и татарском языках: в русском – "незванный гость хуже та-

тарина", "и сила есть, да воли нет, неволей только татары берут", "злее злого татарина" ("в обыденном сознании современные татары стали потомками монгольских завоевателей" [1, с. 76]), в татарском языке – "карт урыс", "урыс-улак курганчэ, кечек ергэнчэ".

ЯКМ является комплексным понятием, включающим в себя множество компонентов и факторов формирования. Сопоставим татарскую и русскую ЯКМ по следующим критериям:

- ◆ Анализ концептов и ценностей, свойственных вышеуказанным культурам;
- ◆ Анализ фразеологизмов, крылатых выражений, этикетных формул;
- ◆ Выявление лакун и эндемичных единиц;
- ◆ Анализ морфолого-грамматических особенностей татарского и русского языков, которые могут свидетельствовать об особенностях языкового сознания носителя языка.

Оговорим, что указанные в данной статье лексические и фразеологические единицы, морфолого-грамма-

тические особенности русских и татарских языков составляют совсем небольшую часть примеров, иллюстрирующих разницу русской и татарской языковых картин мира. Мы указали лишь наиболее контрастные, на наш взгляд, аспекты.

Прежде всего, отметим, что и для татарской, и для русской картин мира характерен антропоцентризм [2, с. 7]. Ценностью обоих народов является коллективизм и взаимопомощь (в отличие, допустим, от индивидуализма англичан), что находит широкое отражение в поговорках и пословицах: "один в поле не воин", "ты – мне, я тебе", "семеро одного не ждут", "с миру по нитке – голому рубаха", "агач кэкресен урман тезэйтэ, кеше хатасын халык тезэтэ", "ил текерсэ – кул булыр", "ил белэн килгэн бэла авыр булмый" и др. В связи с этим дружба является одним из важнейших концептов в татарской и русской картинах мира: "дуссыз кеше тамырсыз агач кебек", "йез сум акчан булганчы, йез дустын булсын", "иске дусны ташлама, яна дусны башлама", "не имей сто рублей, а имей сто друзей", "старый друг лучше новых двух", "дерево держится корнями, а человек – друзьями".

Продолжая сравнение ключевых концептов татарской и русской лингвокультур, обобщим мнения разных специалистов: в русской картине мира ведущими концептами являются "свобода", "воля", "душа", "тоска", "совесть", "справедливость" (А. Вежицкая, Н.Д. Арутюнова, И. В. Кучерук), в татарской – "ана" (мать), "ата" (отец), "мон" (грусть, тоска; мелодия, напев; гармония, задушевность, лиризм), "сагыш" (тоска), "туй" (свадьба, праздник, пиршество), "ил – денья" (мир), "жир" (земля), "кунел" (душа), "ей", "йорт" (дом), "намус" (честь) [3].

К числу важных для русского сознания слов Ю. С. Степанов и Д.Н. Шмелев относят лексемы "слава", "правда", "справедливость", "добро", "зло", "воля"; Р. Х. Хайруллина считает существенные "дорога" и "ветер" концептуально важными для русского народа: "русский человек – вечный странник" [8, с. 47]. Д. Ф. Санльер на основании анализа фразеологических единиц делает вывод, что для татарского сознания наиболее важны понятия "совесть", "воспитание", "мораль", "семейный очаг", "душа" и "порядочность" [5]. При сравнении данных ключевых понятий и ценностей можно прийти к следующему умозаключению: если для русской национальной личности характерна некая направленность энергии вовне повседневности, на поиск неких абстрактных идеалов и ответов на извечные вопросы ("искание абсолютного добра", "бунтарство" [4, с. 7]), то татарской национальной личности, прежде всего, свойственна большая практичность и семейно- и социально-ориентированная направленность.

Сравнение фразеологических единиц дает информацию о несколько разном отношении к труду в татарской и русской лингвокультурах. С одной стороны, некоторые татарские и русские пословицы и поговорки о труде практически идентичны и говорят о большом уважении к труду, трудолюбивым людям и указывают на необходимость усердия для получения желанного результата:

"агачны яфрак бизи, кешене хезмэт бизи" – "землю кра-сит солнце, а человека – труд", "кем эшлэми, шул ашамый" – "кто не работает, тот не ест" (калька с русского языка), "без труда нет добра" – "эш эшлэми – уныш килми" и т.д. С другой стороны, в татарской лингвокультуре нет аналогов русским поговоркам "от работы кони дохнут", "работа – не волк, в лес не убежит", "дурака работа любит". Такой оттенок отношения к труду в русской языковой картине мира исторически обоснован – при крепостном праве у крестьян (которые в разные годы составляли от 34 до 45% населения) не было мотивации к повышению эффективности труда, так как работали они не "на себя". Татары были не крепостными, а государственными крестьянами, вследствие чего, возможно, видели большую зависимость своего благополучия от результативности труда.

Сравним автохарактеризирующие фразеологические единицы: и татарам, и русским, свойственно признание собственной непредусмотрительности – "мужик задним умом крепок" и "татар акылы тештэн сон". Однако в целом акценты самохарактеризации расставляются по-разному: в татарской лингвокультуре внимание заостряется на умении найти общий язык с представителями любой нации и предприимчивости – "татарга тылмач кирэкми", упорстве и силе – "татар – таш ватар", в современных русскоязычных поговорках подчеркивается хитрость – "нам, татарам, лишь бы даром", "когда татарин родился – еврей заплакал". В русской лингвокультуре акцентируется храбрость – "Русские не сдаются!" (крылатая фраза) и в целом широко раскрывается опасность русских как военных врагов – "русский ни с мечом, ни с калачом не шутит", "русский повалится – и то на врага упадет", "как русский за штык берется – так враг трясется", что связано с обилием войн в истории России. Крайне этноспецифическими являются пословица "русская душа нараспашку" и приписываемое О. фон Бисмарку выражение, ставшее крылатым – "русские долго запрягают, да быстро едут". Еще одно существенное различие в русских и татарских картинах мира раскрывают следующие крылатые выражения – "русский с горя пьет и с радости", "что у трезвого на уме, то у пьяного на языке", "пьяному море по колено" и др., существует большое количество лексем, связанных с употреблением алкоголя, так как "питие есть веселие Руси". В татарской языковой картине мира нами было обнаружено гораздо меньше лексем и идиом, касающихся употребления спиртных напитков: до Революции употребление алкоголя среди татар было редким явлением, так как это запрещено Кораном.

Анализ принятых этикетных формул позволил выявить следующие различия: в татарской среде к братьям, сестрам, старшим родственникам (даже при незначительной разнице в возрасте) обращаются по формуле "имя + родовой термин": "Эльвира апа", "Ришат абый", "Илсур жизни", что говорит о том, что даже небольшое старшинство имеет значение. Есть этикетная формула для выражения особого почтения к мужчине, старшему по

возрасту – "абзый". Ученики в школах с татарским языком обучения часто называют учителей не по имени-отчеству, как принято в русской лингвокультуре, а "имя + апа", "имя + абый".

Говоря про этнозначимые лакуны и эндемичные лексемы татарских и русских лингвокультур, особо отметим следующие: в русской – "авось" и "была не была", на основании наличия этих безэквивалентных лексических единиц можно сделать вывод о склонности русских людей к риску; в татарском языке по отношению к русскому является лакунарной лексема "кунел", которая на другие языки может быть переведена лишь весьма условно как "душа" или "сердце". Это и "источник человеческих чувств, переживаний", и "интуиция ... рационально непостижимое постижение сущности чего-либо", и "соотносится с мыслими...со сферой познаваемого", эмоциями, настроением, проявлением любовного интереса и т. п. [3, с. 176] Большая важность данного понятия подтверждается наличием 173 (!) устойчивых выражений с данным словом и его деривативами. Лакунарными по отношению к русскому языку в татарском языке являются идиомы "тузга язмаган", "тенкэ кору", "ваз кичу" и др., в русском – "это дело десятое", "из рук вон", "как пить дать и др. [9, с. 136]

Что касается морфолого-грамматических особенностей татарского и русского языков, которые могут отражать особенности национальной лингвокультуры, то это, прежде всего, отсутствие в татарском языке категории рода. Соответственно, татарской лингвокультуре не будут свойственны определенные эмотивные ассоциации. Например, если перевести на татарский русскую народную песню "Что стоишь, качаясь, тонкая рябина", то для татар рябина не будет прямо ассоциироваться с женщиной, а дуб – с мужчиной. Также в татарском языке отсутствуют относительные местоимения. В русском языке отсут-

ствует аналог татарского глагольного местоимения ниту и местоимений с аффиксом –ныкы (-неке).

На морфологическом уровне одним из наиболее этно-лингво-специфичных признаков является большой "ассортимент" уменьшительно-ласкательных суффиксов в русском языке – "уже на уровне грамматики язык свидетельствует о повышенной эмоциональности, сентиментальности, сердечности русской души" [6, с. 160].

Характерно, что в татарском языке существуют определенное и неопределенное прошлое и будущее времена. Наличие данных форм времен может говорить о большей приверженности татар к точности и стремлению к объективности: например, прошедшие события, свидетелем которых говорящих был, описываются в определенном прошедшем времени; если говорящему недостаточно точно известно, произошло что-то или нет (или же речь идет об достоверном историческом событии, но все-таки говорящий там лично не присутствовал), то глагол будет в форме неопределенного прошедшего времени. Сравним: "Сэлим кичэ кинога барды" – говорящему абсолютно точно известно, что Салим вчера ходил в кино, и "Сэлим кичэ кинога барган" – "Салим (оказывается) вчера ходил в кино", полной уверенности в этом нет.

На основании выделенных этно-лингво-специфичных признаков можно сделать следующие выводы: несмотря на длительное проживание на одной территории, языковая картина мира русских и татар значительно различается – в силу приверженности разным религиям, различия исторических путей, отличий в морфолого-грамматических особенностях языков и вытекающими из этого отличиями в мышлении, менталитете. Тем не менее, обеим ЯКМ свойственны такие общие ценности, как коллективизм, взаимопомощь, дружба и уважение к труду.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бубекова Л. Б., Зиятдинова Р. Р. Исторические и этнокультурные основы концепта татарин, татарский // Лінгвокогнітологія і мовні структури: матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (14–15 лютого 2013 р.). – Дніпропетровськ: Видавець Біла К.О., с. 75–79.
2. Замалетдинов Р. Р., Замалетдинова Г. Ф. Лингвокультурологические исследования на материале татарского языка: результаты и перспективы // Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы: Всероссийская научно-практическая конференция: Казань, 19–21 октября, 2012 г. Труды и материалы. Казань: Отечество, 2012. – с. 142–144.
3. Замалетдинов Р. Р. Татарская культура в языковом отражении. – Казань: Магариф, 2004. – 239 с.
4. Лихачев Д. С. Заметки о русском. – М.: Сов. Россия, 1981. 71 с.
5. Санлыер Д. Ф. Культурно-национальное мировидение через единицы фразеологического уровня: на материале татарской, турецкой и английской лингвокультур: автореф. дис. ... доктора филологических наук: 10.02.20 / Санлыер Диана Фердинандовна. – Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова. – Чебоксары, 2008. – 49 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
7. Уфимцева Н. В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских [Электронный ресурс]: [http://www.ilingvan.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/3\\_1.htm](http://www.ilingvan.ru/library/psylingva/sborniki/Book1998/articles/3_1.htm) (дата обращения – 01.02.2017)
8. Хайруллина Р. Х. Фразеологическая картина мира: от мировидения к миропониманию. – Уфа: Вагант, 2008. – 330 с.
9. Юсупов Р. А. Общее и специфическое в разноструктурных языках. – Казань, 2009. – 298 с.

## СФЕРА НЕФОРМАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И ВОЕННО-МОРСКОЙ ЖАРГОН

### THE SPHERE OF INFORMAL COMMUNICATION AND THE NAVY JARGON

*N. Spitsyna*

**Annotation**

The article is devoted to the questions of informal communication and functioning of substandard in the form of the navy slang. The author gives the description of the main structural and semantic features of the navy slang, dynamics of the movement of lexical units in the navy slang, the main centers of nominative attraction are also considered.

**Keywords:** informal communication, the navy slang, slang word, structural variety, variability of lexical units.

*Спицына Наталья Александровна*  
К.филол.н, доцент,  
Дальневосточный федеральный  
университет

**Аннотация**

Статья посвящена вопросам неформальной коммуникации и функционированию подъязыка военно-морского жаргона. Автором дается описание основных структурных и семантических особенностей военно-морского жаргона, рассматривается динамика движения лексических единиц в военно-морском сленге, представлены основные центры номинативной аттракции.

**Ключевые слова:**

Сфера неформального общения, военно-морской жаргон, сленгизм, структурное разнообразие, вариативность лексических единиц.

Современные языки для специальных целей как средство коммуникации постоянно развиваются, отличием специальных языков является наличие лексических подсистем, прежде всего терминологической системы.

Тем не менее, лексический состав специальных языков находится в постоянном взаимодействии с общеупотребительным языком, граница между специальной и неспециальной лексикой оказывается подвижной.

С одной стороны, специальные слова могут переходить в общеупотребительный язык, теряя при этом некоторые из своих свойств, с другой стороны, общеупотребительные лексические единицы могут приобретать статус терминов.

*В научной литературе выделяются следующие признаки специальных языков:*

1. соотносённость с определённой предметной областью;
2. специфический круг пользователей;
3. ограниченное по сравнению с общим языком число функций;
4. базирование на системе общенационального языка [1]. Язык профессиональной коммуникации неоднороден по своему составу. В нём выделяется несколько языковых слоев в зависимости от степени узости использования единиц в рамках профессиональной

области и информационно-логического содержания используемых единиц: терминология, номенклатура, не-терминологическая лексика, устная профессиональная лексика (профессионализмы), профессиональные жаргонизмы.

Язык профессиональной коммуникации в области военно-морского дела – это профессиональный язык военно-морских специалистов, который служит средством общения и обеспечивает единство понимания в сфере формального и неформального общения.

В данной статье дается описание основных особенностей военно-морского жаргона Jackspeak и Navspeak (сами названия имеют интересную историю – матроса флота принято было нарицательно называть Jack/Jehny) американских и британских моряков, исследуется его специфика, показаны тенденции изменения, подвижности его состава. Работа основана на наблюдении и классификация свыше 300 сленговых единиц, собранных из онлайн-словарей и блогов американских и британских служащих военно-морских флотов.

Военнослужащие представляют собой языковое сообщество. Дж. Гамперц определяет языковое сообщество как "социальную группу, одноязычную или многоязычную, единство которой поддерживается частотой различного типа социального взаимодействия и которая отграничена от окружающих областей слабостью



своих связей с ними. В зависимости от уровня абстракции, которого мы хотим достичь, языковые сообщества могут состоять из небольших групп, члены которых связаны личными контактами, или распространяться на значительные территории" [2]. Внутри этого сообщества язык служит средством интеграции представителей сообщества. По отношению к тем, кто в это языковое сообщество не входит, язык часто выполняет разобщающую функцию. Это одна из причин, по которым гражданскому человеку иногда бывает нелегко понять разговор военных. Частота социального взаимодействия военных друг с другом намного выше частоты социального взаимодействия с гражданским населением, от которого военные нередко оказываются ограниченными. Но вместе с тем, внутри самого языкового сообщества военных существуют языковые сообщества. Они имеют свои социолекты, внутри которых существуют свои. Языковые сообщества иерархичны по определению, но в языковом сообществе военных иерархичность является основой для формирования антропонимических наименований в неформальной среде общения.

В словах специального сленга (или профессионального жаргона), в их внутренней форме, основной ономастологический признак отражает пейоративную окраску к низшему по званию, по должности. Иерархичность внешнего мира прослеживается на редкость четко в семантической структуре значения. Например: *bone* – Unintelligent or not very smart; *chocolate fireguard/teapot* – Someone who is useless; *1/C* – A Senior Midshipman at the Naval Academy – Also *Firstie*; *2/C* – Junior Midshipman – Also *Second Classman*, *3/C* – A Sophomore Midshipman – Also *Youngster*; *4/C* – A Freshman Midshipman – Also *Plebe*.

*Иерархичность и замкнутость прослеживается и в лексической, и синонимической вариативности.*

Это можно отметить как то, что некоторые слова и выражения могут иметь разные формы в британском и американском вариантах. Существительное *Head* – Bathroom (The term comes from the days of sail, because wind would blow from the rear of the ship foreward the bathroom would be located at the front "Head" of the ship to carry the foul smell of excrement away from the crew) (ам). *Heads* – Toilets (брит.) (Head – heads).

Или: *Leave* – The Navy equivalent to a civilian vacation. *Mids on Leave* may travel outside the 22 Mile Limit. Each year there is *Holiday Leave*, *Spring Break* and *Summer Block Leave*. (Also *Liberty*) (амер.) и *Native leave* – Special leave granted to local boys when a ship visits a port near their home towns (брит.) имеет разные значения в языке: увольнение за 22-х мильную зону или увольнение в случае захода в порт, являющийся домом для моряка. *Leave* – holiday leave, summer block leave, native leave.

Тематически корпус военно-морского жаргона представлен наименованиями, прежде всего, связанными с профессиональной деятельностью.

*Обобщенно группы были представлены как:*

**1. наименования военнослужащих в зависимости от ранга, выполняемого задания:** *Can Man* – the NAAFI manager, *Dabber* – Term for a seaman rating in a specialist branch, *Dhobey wallah* – Laundryman, *Sun dodger* – Submariner, *Flunkey* – Officer's steward, *Can Man* – the NAAFI manager.

**2. наименования военнослужащих в зависимости от места происхождения:** *Brummie* – Nickname for anyone from Birmingham, *Jan/ Janner* – A nickname for anyone from the westcountry, *Knocker* – A nickname for anyone with the surname *White* or *Whyte*, *Pointy head* – A nickname for someone who is from *Torpoint*.

**3. наименования военно-морского корабля и его частей:** *War canoe* – Warship, *WIGS* – West Indies Guard Ship, *Flat top* – Aircraft carrier, *Guardship* – Royal Navy warship performing some important operational or ceremonial duty, *Cab* – Helicopter or fighter aircraft, *Aladdin's cave* – Any over-stocked compartment full of stores, *Bilges* – The lowest part of the ship where a foul and noxious mixture of sea water, waste water and oil fuel are collected, *Blower* – Telephone. *Bluenose* – A ship that has operated inside the Arctic Circle (брит., в амер. варианте – лицо, служившее за Полярным кругом), *Accommodation ladder* – A name for any stairway leading from one deck to another inside a ship.

**4. наименования заданий:** *Action Stations* – The highest state of readiness in a warship ordered when action with enemy is imminent, *Corkscrewing* – The motion of a ship in rough weather, *Crash draft* – Sudden unexpected appointment to a new ship, *DISTEX* – Disaster Control Exercise, *Dig out* – Work hard.

**5. наименования уставных действий:** *Dit* – Any written account of an incident or event in a matelots life, *Heads up* – A early warning of a problem, *Kit muster* – Formal inspection of a rating's full issue of clothing and personal equipment, *SOP* – Standard Operating Procedures.

**6. наименования элементов распорядка дня:** *Extenders* – An extended long weekend, *First watch* – 2000 to 2359, *JMC* – Joint Maritime Course (exercise), *Middle* – Middle watch 0000 – 0400, *Colours* – Ceremonial morning hoisting of the ensign and Union Flag, *Dog watches* – Two, two hour periods inserted in the ship's routine to equalize the duty roster. *First dog* 4–6, *last dog* 6–8, *Action Messing* – The process of feeding the ship's company very quickly.

7. наименования военно-морской формы и ее аксессуаров: Daps- Training shoes, Chest Candy- The Ribbons, Insignia and Awards worn on the Uniform, Cover- Hat, FDB's-Full Dress Blues- The Midshipman's Dress Uniform commonly worn at Parades consisting of either Navy or White Pants and a Navy Jacket with a double row of brass buttons to the collar and no shirt showing, SDBs-Service Dress Blues- Officer's Service Dress Blue Uniform with full length dark Navy Jacket, white shirt and tie, Scrambled Eggs- Gold embroidered decoration on a Commander's/Captain's cover. Admirals have Double Eggs, Scivvies-underwear.

8. наименования приемов пищи, элементов рациона: Brew- Tea or coffee, Wedge- A sandwich, Goffer- Any non alcoholic drink, Looney Juice- Strong alcohol, Cheesy hammy eggy topsides- Cheese on toast with ham and egg on top, Dark and dirty- Rum and coke, Flight Deck Buzzard- Chicken (food), Babies' heads- Tinned, individual steak and kidney puddings.

9. наименования команд: Balls- out- With maximum despatch or as fast as possible, Buster- Code word for full speed.

10. наименования видов проведения досуга: Make and mend- Time off, Cackle- Excessive and loud talking, Channel night- Celebration on the last night of a long deployment before returning to base port, Cock and arse party- Cocktail party.

Три обобщенные группы представляют синонимы к общепотребительным лексемам:

1. географические наименования: Pompey-Portsmouth, Pond- The Atlantic Ocean, Mombas- The Kenyan naval port of Mombasa, Across the pond- In America, Guzz- Plymouth.

2. наименования оценки: All- singing, all- dancing- A sarcastic comment for any piece of kit that is claimed to solve some previously impossible problem, Bombed out- Bizarre, Bravo zulu- Well done, Cack-handed- Clumsy, Safeguard- Something genuine.

3. наименования – дублиеты для обозначения понятий, выходящих за сферу военного дела: Flash- Losing your temper, Outside- The civilian life, Sea dodger- Someone who doesn't do sea time, Ashore- Anywhere that is not on board ship.

Краткий обзор групп свидетельствует о том, что наибольшим лексическим разнообразием отличается наименование специфической профессиональной лексики. Только группа оценки и дублиетов (представляющих 45 единиц из 300 проанализированных) связана с деятельностью военного моряка имплицитно, только по внутренней форме слов.

Если рассматривать процессы семантической деривации, лежащие в основе формирования новых значений и новых слов, функционирующих в составе корпуса военно-морского жаргона, то их использование наглядно представлено в нижеследующей таблице (корпус исследованных единиц – 300 шт.):

Метафора	180 ед.
Метонимия	70 ед.
Расширение значения	10 ед.
Сужение значения	20 ед.
Ухудшение значения	20 ед.

Словообразовательные особенности – превалирование моделей словосложения, усечения,

Функционирование аббревиатур. Отличительной особенностью является отсутствие суффиксов иноязычного происхождения, характерных для общего сленга (-o, -ola, -ipo и др.).

Прагматическая функция использования жаргонизмов: военные моряки разбавляют свою речь колоритными сленговыми выражениями для эмоционального самовыражения и экономии речевых средств. Емкость жаргонного слова заключается в полиаспектном, многофокусном ономасиологическом процессе, сочетающем информационную и эмоциональные стороны.

Несомненно, это ведет к динамическим процессам в языке и слово сленга переходит в общепринятую лексику.

Сотни лет назад сленговое выражение to run the gauntlet (пройти сквозь строй) звучало исключительно из уст английских военных моряков и означало телесное наказание. С течением времени оно проникло в повседневную жизнь англичан с новым значением – подвергаться резкой критике.

Закрепилось в современном английском языке и другое выражение, которое, как полагают, обязано своим появлением на свет морякам и матросам: to be caught between the devil and the deep blue sea. Смысл его в том, что человек оказывается в сложнейшей ситуации, когда приходится выбирать между дьяволом и морской бездной.

Современная русскоязычная трактовка словосочетания – оказаться между молотом и наковальной или между двух зол; теперь оно используется в самых разных, не связанных с флотом ситуациях.

Словосочетание *to be taken aback*, наряду с упомянутыми выше выражениями, возникло несколько веков назад и изначально ассоциировалось с задуванием ветра в парус. Постепенно оно приобрело новое значение, относящееся к людям, а не к предметам: оказаться застигнутым врасплох, быть пораженным или ошеломленным.

Другой пример матросского юмора, на сей раз черного, – словосочетание *Chicken Chernobyl* (куриное карри по-чернобыльски, самое острое карри в мире).

Упомянув атомные бомбы и ядерное оружие, появившиеся задолго до чернобыльской трагедии, использовали термин *buckets of sunshine* (*bucket* – англ. ведро или ковш, *sunshine* – солнечный свет). А ежедневный спуск флага Королевских ВМС на закате дня они нежно называли *Putting the Queen to bed* (*to put to bed* – отправить почивать). Кстати, сам флаг в английском языке имеет название *The White Ensign*.

Слово *bubblehead* (*bubble* – англ. пузырь, *head* – голова) в повседневной речи англичан закрепились в значении ДУРЕНЬ или ТУПИЦА. В путеводителях по американскому сленгу оно упоминается в значении ПОДВОДНИК, ВОДОЛАЗ.

Любимую бортовую закуску моряки называли *hammy cheesy eggy topsides* (ветчинно-сырно-яичная палуба). А излюбленным спиртным напитком у них был коктейль из бренди и имбирного эля *Horse's Neck* (дословно: лошадиная шея). Кстати, этот коктейль американского происхождения получил всемирную известность после того, как он стал чем-то вроде фирменного напитка британских военных моряков – они по-настоящему распробовали его и предпочли родному коктейлю *Pink Gin* (розовый джин) в 60-х годах XX века.

И, конечно, прозвища – помимо объединяющего моряков и матросов нарицательного имени *Jack* – были, есть и будут распространенным явлением на флоте.

Остановимся на одном из них, хорошо знакомом бывалым британским морякам: *pickle jar officer* (*pickle* – англ. соленья, *jar* – банка, *officer* – офицер). Так на флоте называют умных университетских выпускников "могут вычислить квадратный корень крышки банки с соленьями с точностью до трех десятичных знаков, но понятия не имеют, как эту банку открывать", т.е. оказываются бесполезными в решении практических задач. В русском языке под это определение отчасти подходит слово БОТАНИК или более современное БОТАН [3].

Жаргоны американских военных не перестают пополняться новыми словами и выражениями, которые часто оказываются более употребительными, чем официальные термины. Так, например, термин *GI*, появившийся

в 1940 г., стал настолько популярным, что в 1951 г. Пентагону пришлось специальным приказом запретить использование термина в армии, предписывая пользоваться словом *soldier*. И тем не менее, до начала 70-х гг. одним из главных лозунгов кампании по прекращению войны во Вьетнаме был лозунг "Bring our GI's Back Home!" Термин *GI* до сих пор используется в США, показывая, насколько сленг сильнее официоза. Самые сильные толчки развитию сленга дают времена кризиса и конфликта. Сделавший этот вывод П. Диксон писал в 1988 г., т.е. в самом конце периода относительного спокойствия между войнами во Вьетнаме и Персидском Заливе:

"В целом можно сказать, что для обновления военного сленга потребуется новая война, и что сегодняшний военный сленг – это сленг Вьетнама и предыдущих войн" [4].

Его прогноз полностью подтвердился во время войн в Персидском Заливе, Югославии, Афганистане и Ираке, которые значительно обновили военный социолект.

Многие сленговые единицы со временем безнадежно устаревают и выходят из употребления. Но некоторые слова и выражения закрепляются в разговорном языке надолго.

Определенное противоречие заключается, с нашей точки зрения, в том, что, с одной стороны, сленгизмы относятся к ненормативной лексике, а с другой стороны, их употребление на военно-морском флоте является нормой, что нельзя отрицать. Исходя из этого, мы должны определиться с терминами. К нормативным процессам можно отнести структурное разнообразие, вариативность, синонимия, полисемию, возможность объединения в семантические поля.

В то же время нормативными процессами являются и те, под воздействием которых из языка и его территориальных разновидностей постепенно выделяются различные понятия, в том числе и те, у которых нет лексических соответствий.

В результате исследования выявлены группы жаргонизмов, функционирование которых является нормативным для представителей нескольких корпоративных групп, осуществлявших различные виды деятельности на акватории мирового океана. В ходе дальнейшего исследования были выявлены некоторые особенности нормативных отношений в области структуры и семантики.

Так, анализ структуры сложных жаргонизмов позволил выявить, что среди структурных моделей наибольшее распространение имеют субстантивные единицы:

*Wavy navy - офицеры резерва ВМФ или резерва добровольцев ВМФ*

*Old man - капитан корабля*

*One gun (rogue's) salute - салют в честь военного судна*

*On his (our) Jack Jones - в одиночестве*

*On the mat (patch) - в беде*

Исследование семантических особенностей затрагивало синонимию, антонимию полисемию. В результате выявлено большое количество синонимов:

**1. субстантивные:**

Admiralty's Backbone = Hooky and kilick, опытный моряк

Ditty bag = Ditty box, мешок, в котором моряк хранит свое имущество

Flea bags = Banana bedstead, гамак

Green lands = Johnny newcomer, неопытный моряк или матрос, который впервые в плавании

Navy chicken=Admiral's ham, говядина

**2. Глагольные:**

Dance with the mermaids =Cut one's teeth in sail =Cut out for a sea=Know the ropes, знать обязанности моряка

Get cracking =Get the lead out=Get one's finger out=Hoist a stocking to your jib, спешить, ускоряться;

Do a nelson=Run the gauntlet=Give the Devil another run, рисковать еще раз

**3. Адъективные:**

Like a paperman in a squall=Like a pea on a drum, бесконтрольные движения судов в штормовой ветер

Full as a bull=Full from the boots up=Pickled as a new, абсолютно пьяный

**4. Адвербиальные:**

On the Jack=On (our) is jack Johns, в одиночестве

All at see=Up in the air, в смущении

В процессе обработки материала представилась возможность проследить отсутствие многозначности в группах.

*Следует отметить, что многозначность несвойственна уникальным понятиям:*

Bilge water - недоверие, провал на экзамене, Yellow jack - буква "J" карантинный флаг, вывешиваемый всеми судами с инфекционной болезнью на борту; желтая лихорадка, болезнь, передаваемая комарами в тропиках, Half mast, - слишком короткие штанины брюк; штандарты, спущенные ниже флага в знак траура.

Таким образом, в результате исследования выделены различные составляющие сленговой нормы английского языка. Помимо одного из своих основных параметров, частотности употребления, последняя, с нашей точки зрения, имеет семантический и структурный аспект.

Сленговая норма английского языка может быть сугубо английской, территориальной и исторической. Нормативными составляющими являются также вариативность, синонимия, антонимия, лакунарные явления, полисемия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ульянова Н.В. Военный текст как объект профессионально-ориентированного иноязычного чтения // Известия ТулГУ. Серия: Гуманитарные науки. – 2009. – Вып. 2. – С. 284–289.
2. Гамперц Дж. "Типы языковых сообществ" // Новое в лингвистике. Социоллингвистика. – Вып. VII. – М., 1975. – С.182–198.
3. Захарчук О.А. Пространственная классификация американского военного жаргона // Вестник Челябинского университета. – 2010. – № 22. – С. 37–40.
4. Устинович Е.А.: Иерархичность, особенности развития и популяризация социолекта американских военных // Культура народов Причерноморья. –2009 – № 42. – С. 67–70.
5. Электронный ресурс: <http://www.hmforces.co.uk>.
6. Электронный ресурс: <http://www.usna.org/handbook/navspeak.html#N>.
7. Karren W. 21 st century of Slang: A laured book, 1994.
8. Lind L. Sea jargon. A dictionary of the unwritten language of the sea, 1997.

© Н.А. Спицына, [ [natspitsina@mail.ru](mailto:natspitsina@mail.ru) ], Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,



# О ДВОЙСТВЕННОМ ХАРАКТЕРЕ КОНВЕРСНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СТРУКТУРЕ ОМНИТИВНО-ПАРТИТИВНОГО КОМПЛЕКСА В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

## ON THE DUALITY OF CONVERSENESS IN THE STRUCTURE OF OMNITIVE- PARTITIVE COMPLEX IN MODERN ENGLISH

*N. Chernikov*

### Annotation

The article is devoted to the study of word semantics, which is due to both its important role in the language system as a whole and a variety of intra- and extra-linguistic characteristics of the word as such. In particular, the article addresses the issues of lexical semantics, and an attempt is made to reveal the nature of certain semantic, namely, the converse relationship between the elements of omnitive-partitive complex represented by verb-partitives. On a particular example the possibility of the existence of dual nature converse relationship between the structural elements of some verbs having partitive semantics is shown in the article. As assumed, the results of this work will complement and expand the existing theories on the semantic relations between lexical units of the language.

**Keywords:** word semantics, verbs of partitive semantics, omnitive-partitive complex, converse relationships, the dual nature of converse relations.

*Черников Николай Михайлович*  
К. филол. н., доцент,  
ФГАОУ ВО "Северо-Кавказский  
федеральный университет"

### Аннотация

Статья посвящена изучению смыслового содержания слова, что объясняется как его важной ролью в системе языка в целом, так и разнообразием внутри- и внеязыковых характеристик слова как такового. В частности, в статье затрагиваются вопросы лексической семантики и предпринимается попытка проследить за характером определенных семантических, а именно, конверсных отношений между элементами омнитивно-партитивного комплекса, представленных глаголами-партитивами. В статье на конкретном примере показывается возможность существования конверсных отношений двойственного характера между структурными элементами некоторых глаголов партитивной семантики. Представляется, что полученные в работе результаты позволяют дополнить и расширить существующие теории о семантических отношениях между лексическими единицами языка.

### Ключевые слова:

Семантика слова, глаголы партитивной семантики, омнитивно-партитивный комплекс, конверсность, конверсные отношения, двойственный характер конверсных отношений.

**Н**аверное, не будет большим преувеличением сказать, что сколько времени существует слово, столько времени оно подвергается изучению с разных сторон, причем не только специалистами в области языкознания, но и исследователями из многих других научных сфер.

Не является исключением в этом отношении и современный этап развития лингвистики, характерной чертой которого является пристальное внимание к изучению словарного состава языка как системы. Особенно большой интерес проявляется к вопросам лексической семантики, изучению смыслового содержания лексических единиц, что объясняется важной ролью слова в системе языка в целом, многообразием и сложностью связей слова с другими языковыми единицами и разнообразием внутри- и внеязыковых характеристик слова как такового.

Можно полагать, что выводы, полученные относительно как отдельных языковых единиц, так и различных семантических групп позволяют добиться адекватного описания любого языка, так как всякое общее извлекается из частного. Познание семантической системы языка в целом вряд ли возможно без изучения большого

числа отдельных микросистем.

В настоящем лингвистическом исследовании, относящемся к числу работ, продолжающих семасиологические изыскания в области английского глагола, предпринимается попытка проследить за характером определенных семантических, в частности, конверсных отношений между структурными элементами омнитивно-партитивного комплекса (ОПК) [9].

Что собой представляет этот омнитивно-партитивный комплекс?

Если в вышеприведенном словосочетании термин "партитивный" довольно известен определенному кругу лингвистов, занимающихся изучением семантики языковых единиц в дихотомии "часть-целое", то термин "омнитивный" (от "омнитив"), как неологизм, требует некоторого пояснения.

Термин "омнитив", от которого образовано прилагательное "омнитивный", появился в лингвистических публикациях совсем недавно в связи с изучением глаголов партитивной семантики (ГПС) которые были выделены в отдельную лексико-семантическую группу (ЛСГ) на основе их словарной дефиниции (СД) в толковых англо-английских словарях [3]. В качестве критерия выделения

этих глаголов в лексическом пласте английского языка была предложена следующая формула:

$$Vo=Vp1+and+Vp2,$$

в которой для наименования первого элемента в этой формуле был предложен термин "омнитив" для обозначения понятия целого (Vo) (ср. от лат. omni- "все"), а для обозначения частей (Vp1, Vp2) этого целого используется термин "партитивы", ср., напр.: trade – to buy and sell (OED, RHDE, WNWD, OALDE); audit – to examine and check (accounts, claims, etc.) (WNWD); blubber – to weep and sob unrestrainedly and noisily (OED), и др.<sup>1</sup> Насколько удачным является термин для обозначения целого будет зависеть от того, "приживется" ли он в корпусе лингвистической терминологии или нет. Можно отметить, что в Интернет-энциклопедии Wikipedia часть целого обозначается через термины "мероним" или "партоним", а для обозначения целого используется термин "холоним" [13].

За последние годы появились научные работы, в которых рассматриваются предикаты партитивной семантики (ППС), представленные глаголами, за основу выделения которых в отдельную группу взяты такие критерии, как, в частности, выделение в значении исследуемых глаголов семы "[a] part of". Причем в ряде работ делается попытка выявить когнитивно-семантические характеристики ППС не только в английском языке, но и в сопоставлении характеристик этих глаголов в английском и русском языках. [5].

В настоящей работе выявление конверсных отношений между элементами отдельных ОПК проводится путем наблюдения за их поведением в парадигматике, а в необходимых случаях, с целью более наглядного отображения этих отношений, конкретные члены ОПК помещаются в смоделированную синтагматическую цепь, репрезентирующую ситуацию, которая вполне возможна в объективной реальности. Подлежащие выявлению семантические отношения между членами ОПК изучаются на фоне признания наличия системных отношений и взаимных связей между явлениями конверсии, антонимии и синонимии.

Следует отметить, что если отношения между парами партитивов в словарных дефинициях таких глаголов партитивной семантики, как, например, breathe – inhale and exhale (OED); heave – rise and fall rhythmically (OALDE); pulsate – expand and contract rhythmically (SBED) и т.д. большинством исследователей однозначно признаются как антонимические, то этого нельзя сказать в отношении типа противопоставления, описываемого партитивами такого омитива как, например, to exchange – give and receive reciprocally (OED).

В вышеприведенном примере второй партитив в СД омитива to exchange описан через глагол receive (получать) с семантическим распространителем-уточнением reciprocally, т.е. "получить что-то либо в обмен на что-либо". А этот обмен в акте "передачи" предполагает действия "давания – приобретения". Не случайно многие толковые англо-английские словари, при раскрытии значения существительного exchange, используют толкование: reciprocal giving and taking (см., напр., SBED). Таким

образом, как можно заметить, в значении омитива to exchange имплицитно партитив to take.

Учитывая вышеприведенные рассуждения, рассмотрим теперь семантические отношения между эксплицитным партитивом give и имплицитным партитивом take как составного элемента значения партитива receive, потому что принять (получить) что-то без того, чтобы взять это что-то, невозможно.

При изучении отношений между парами слов give–take, ученые-лингвисты обратили внимание на то, что они характеризуются наличием определенных отличительных особенностей, которые не позволяют считать их чисто антонимическими. Для обозначения таких соотносительных слов английский лингвист Дж.Лайонс [11] ввел термин "конверсивы", а отношения между ними обозначил термином "конверсность".

В англистике конверсивы традиционно определяются как "пары слов, выражающие двусторонние отношения и представляющие один и тот же смысл в разных направлениях" [2, с.257]. Что касается критериев конверсности, то, как правило, основными из них признаются: 1) обозначение одной и той же ситуации; 2) различная направленность действия; 3) одинаковое количество участников действия на семантическом уровне.

Наряду с точками зрения, согласно которым конверсность признается либо разнообразностью антонимических отношений [7, с.86], либо особым видом противопоставления, который, однако, не выделяется в отдельный тип противоположности [6], существует также взгляд на конверсность как на вполне самостоятельный тип противопоставления [4].

В современных исследованиях конверсности выделяются несколько направлений: а) синтаксическое, когда рассматриваются прежде всего синтаксические особенности конверсных отношений на уровне предложения [12]; б) семантическое, согласно которому конверсности признаются чисто семантическими и должны рассматриваться только с этих позиций [10]; в) семантико-синтаксическое, базирующееся на теоретическом положении о том, что семантика лексических единиц находит свое выражение в синтагматической цепи [1; 4; 8].

Рассмотрим, для примера, конверсные отношения между партитивами give и take (in return), описываемые омитивом to exchange (SBED). Как можно видеть, ситуация обмена, обозначаемая партитивами этого омитива, состоит из двух актов передачи (давания – приобретения), однако данный факт не влияет на количество участников ситуации обмена. Описываемая на семантическом уровне, ситуация обмена предполагает наличие следующих аргументов: лица дающего (адресанта X), действия передачи /V/, предмета передачи /O/ и лица принимающего (адресата Y).

В синтаксическом плане ситуацию обмена, описанную предложением John exchanged books with Mary, можно представить в следующем виде: John gave the book to Mary (a) → Mary took the book from John (b); Mary gave the book to John (c) → John took the book from Mary (d) (символ → указывает на последовательность действий). Вся

ситуация обмена описывается через два последовательных акта передачи (давания – приобретения): 1) а – b 2) с – d; причем в каждом акте передачи выделяются две фазы: фаза давания (a) (John gave) и фаза приобретения (b) (Mary took) в первом акте передачи и такие же фазы (c) (Mary gave) и (d) (John took) – во втором акте передачи.

Хотя высказывания "a" и "b" располагаются в линейном ряду друг за другом при описании первого акта передачи, однако это не означает, что здесь имеет место две совершенно различные ситуации. Ситуация в данном случае описывается одна, но ее описание происходит с точки зрения двух противопоставленных участников этой ситуации. Описываемые глаголами give – take действия не отрицают, а имплицитно друг друга, то есть одно действие предполагает другое. Поэтому можно говорить, что отношения между глаголами give – take являются не антонимическими, а конверсными.

При обратной передаче участники ситуации меняются ролями. Функцию передающего лица, адресанта, берет на себя адресат первого акта передачи, а в роли принимающего лица, адресата, уже выступает адресант первого акта передачи: Y gives O to X – Z takes O from Y. Но как и в случае с первым актом передачи конверсивы give – take второго акта передачи описывают одну и ту же ситуацию, но только уже со стороны поменявшихся ролями адресанта и адресата первого акта передачи. Таким образом, глагол exchange описывает двойственные конверсные отношения.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что не все омнитивы, партитивы которого обозначают действия, так или иначе репрезентирующие ситуацию "давать–брать", описывают двойственные конверсные отношения. Если, к примеру, рассмотреть отношения между элементами ОПК trade – to buy and sell, то, как представляется, здесь могут быть два подхода к анализу возможных между ними семантических отношений. Если предположить, что процесс торговли (купли–продажи) происходит одновременно между одними и теми же лицами: "я продаю (тебе) (sell=give) (первый актант)– "ты покупаешь (у меня) (buy=take) (второй актант)" + "ты продаешь (мне) (sell=give) (второй актант)– "я покупаю (у тебя) (buy=take) (первый актант)", тогда элементы ОПК buy и sell будут выражать конверсные отношения двойственного вида.

Если же глаголами buy и sell описывается ситуация купли–продажи: "я продаю (тебе) (sell=give) – "ты покупаешь (у меня) (buy=take) и "ты продаешь (кому–то другому) (sell=give) – " кто–то другой покупает (у тебя) (buy=take), то конверсные отношения, выражаемые глаголами buy–sell омнитива trade, уже не будут являться конверсными отношениями двойственного характера.

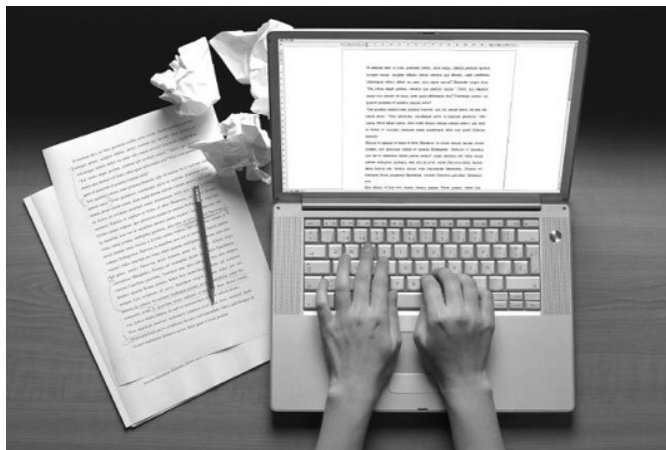
Таким образом, проведенное исследование показывает, что наряду с конверсными отношениями обычного характера между структурными элементами отдельных глаголов партитивной семантики могут существовать семантические отношения, характеризующиеся двойственностью конверсных отношений.

ПРИМЕЧАНИЯ:

1. Иллюстрируемые в работе глаголы партитивной семантики взяты из следующих англо-английских толковых словарей:
  - Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English - Moscow: Russian Language Publishers, 1982 /v. 1-2/ (OALDE);
  - The Oxford English Dictionary /ed. By A.U.Murray, Henry Bradley/ - v. 1-13. - Oxford, 1961 (OED);
  - Random House Dictionary of English Language /Unabridged ed./ Bombay, New-Dehli: College ed., 1976 (RHDE);
  - The Scribner-Bantam English Dictionary. /gener. ed. Edwin B.Williams/. - Bantam Books, N.-Y., 1985 - 1076p. (SBED);
  - Webster's New World Dictionary. - Oxford and IBN Publishing Co. /gener. Ed. David B.Guralnik/, 1975 (WNWD).

ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян Ю.Д. Конверсивы как средство синонимического преобразования языковой информации// Проблемы прикладной лингвистики: Тез.межвуз.конф. – М.,1969. – Ч.1. – С. 16–22.
2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М.: Наука, 1974.–367 с.
3. Гальцев В.А. Семантическая характеристика глаголов–омнитивов в современном английском языке// Проблемы семантического синтаксиса. – Ставрополь, 1978. – С.87–100.
4. Зуева Э.В. Конверсные отношения в лексике современного английского языка: Дис...канд.филол.наук, – К., 1980. – 201 с.
5. Киселёва С. В. Предикаты партитивной семантики со значением становления и исчезновения партитивных отношений в современном английском языке: автореферат дис. ...докт. филол. н.: 10.02.04 / Киселева Светлана Владимировна; [Место защиты: Росс. гос. пед. ун–т им. А.И. Герцена] – Санкт–Петербург,2007. – 46 с.
6. Комиссаров В.Н. Словарь антонимов современного английского языка. – М.: Международные отношения, 1964. – 288 с.
7. Новиков Л.А. Антонимия в русском языке, – М.: МГУ,1973,–290 с.
8. Соляник Н.П. Семантико–синтаксический анализ английских конверсных глаголов со значением "передачи": Автореф.дис. к.филол.н. – Л., 1980. – 21 с.
9. Черников Н.М. Структурно–семантическая характеристика глаголов–омнитивов в современном английском языке: Автореф.дис... канд. филол. наук – Пятигорск, 1991. – 19 с.
10. Katz J.J. Semantic Theory. – N.Y.: Harper and Row, 1972–464p.
11. Lyons J. Introduction to Theoretical Linguistics. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1968 – 519 p.
12. Staal T.F. Some Semantic Relations Between Sentoids// Foundations of Language/ International Journal of Language and Philosophy. – v.3–N1.–pp.66–88.
13. <https://ru.wiktionary.org/wiki/мероним>



## НАШИ АВТОРЫ OUR AUTHORS

### **Agakishiyev I.**

*Candidate of historical sciences, assistant professor of the Lomonosov Moscow State University*

**e-mail** : almamater412@mail.ru

### **Antselevich O.**

*Institute of Service, Tourism and Design (branch) NCFU, Pyatigorsk, Russia*

**e-mail** : ancelevich@mail.ru

### **Barketova M.**

*Graduate student, Saratov socio-economic institute of the Plekhanov Russian Academy of Economics*

**e-mail** : miriel@mail.ru

### **Bulatov I.**

*Candidate of historical science, associate professor Yuri Gagarin State Technical University of Saratov*

**e-mail** : bulatovivan64@gmail.com

### **Chernikov N.**

*PhD philology, assistant professor FGAOU North-Caucasus Federal University*

**e-mail** : chnm1952@mail.ru

### **Churkina N.**

*Federal State Autonomous North-Caucasian Federal University*

**e-mail** : churkina-nt@mail.ru

### **Davlyatshina O.**

*Graduate student of the Department of pedagogy Federal state budget educational institution of higher education "Vyatka state University" (Kirov), Deputy Director for scientific and methodical work Kirov regional state budgetary educational institution "Secondary school with profound studying of separate subjects of Omutninsk city"*

**e-mail** : fitinya00@yandex.ru

### **Dostovalova E.**

*Graduate student of Saint-Petersburg State University St. Petersburg*

**e-mail** : katerina2903@yandex.ru

### **Dubitskaya E.**

*PhD in Pedagogical sciences, Associate Professor of the Moscow Pedagogical State University*

**e-mail** : elena.dubitskaya@mail.ru

### **Eliseeva Ju.**

*PhD in Philological sciences, North-Caucasus Federal University, Stavropol*

**e-mail** : uliya\_uliya@mail.ru

### **Ivakhnenko A.**

*Moscow State University of Education*

**e-mail** : ivaksasha@yandex.ru

### **Ivanov N.**

*Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, Cheboksary*

**e-mail** : Ivanov.N.V58@mail.ru

### **Karpova T.**

*PhD in Pedagogy, Associate Professor, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow*

**e-mail** : tatiana.ru@inbox.ru

### **Kazakova S.**

*Lomonosov Moscow State University*

**e-mail** : lettertosvetlana@gmail.com

### **Kuprienko T.**

*Graduate student of the Moscow Pedagogical State University*

**e-mail** : kalikagai@gmail.com

### **Mordvinova A.**

*Kazan, Volga region, Federal University*

**e-mail** : tien\_92@mail.ru

### **Mosolkin S.**

*Candidate of historical science, associate professor Yuri Gagarin State Technical University of Saratov*

**e-mail** : mosolkinsv@mail.ru

### **Nikulina H.**

*The North Caucasus Federal University, branch in Pyatigorsk*

**e-mail** : lena\_nikulina1976@mail.ru

### **Ovezova U.**

*Candidate of Historical Sciences, RUDN University*

**e-mail** : umeda\_77@mail.ru



**Pertsev V.**

*Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor at the Yelets State University, Yelets city*

**e-mail** : mr.vladimir.pertsev@yandex.ru

**Pilat L.**

*Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education "North Caucasus Federal University", the Institute of Service, Tourism and Design (branch of NCFU) in Pyatigorsk*

**e-mail** : pontieвна@yandex.ru

**Popov G.**

*Candidate of economic Sciences, associate Professor of the Moscow technological Institute, associate Professor of the Department of economic theory, Financial University of the Government of the Russian Federation*

**e-mail** : ggpopov2009@mail.ru

**Shibkova O.**

*Grand Phd in Philological sciences, Professor, North-Caucasus Federal University, Stavropol*

**e-mail** : oksana\_shib@mail.ru

**Shishkin I.**

*Doctor of Historical Sciences, Tyumen State Institute of Culture*

**e-mail** : ziccurat83@yandex.ru

**Sinyagovskaya M.**

*Teacher, "Multiple-discipline lyceum No. 1501", Moscow State University of Technology "Stankin", MSTU*

**e-mail** : maria.sinyagovskaya@gmail.com

**Spitsyna N.**

*Ph.D., Associate Professor of the Far Eastern Federal University*

**e-mail** : natspitsina@mail.ru

**Tiskinek A.**

*Graduate, Gorno-Altai State University, GASU*

**e-mail** : tiskinek@gmail.com

**Usacheva N.**

*Gymnasium № 1596 in Moscow*

**e-mail** : natalya\_1013@mail.ru

**Wagner Monica-Natalia**

*Candidate of Historical Sciences, RUDN University*

**e-mail** : umeda\_77@mail.ru

**Zhmakina M.**

*Tyumen region state Institute of regional education development*

**e-mail** : zmakina.marina@yandex.ru

**Zhukov Yu.**

*Applicant, Tyumen State Institute of Culture*

**e-mail** : ziccurat83@yandex.ru

**НАШИ АВТОРЫ  
OUR AUTHORS**

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе "Антиплагиат".

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно–практический журнал "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением ".doc", или ".rtf", шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускаются.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Список литературы составляется в соответствии с ГОСТ 7.1–2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0–11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные – 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф–редактору научно–практического журнала "Современная наука: актуальные проблемы теории и практики" ( e–mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).